



## **Saberes e Práticas Docentes**

**30, 31 de outubro e 01 de novembro de 2018.**

**Edição atual - Anais da III Jornada Baiana de Pedagogia, Volume 1, Número 3,  
Ilhéus/Ba, 2018.**

**ISSN – 2318-8359**

**Ilhéus-BA  
Novembro/2018**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/EaD**  
**III JORNADA BAIANA DE PEDAGOGIA:**  
**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

**COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO**

Profa. Lívia Andrade Coelho (Coordenação Geral)  
Profa. Alba Lúcia Gonçalves  
Profa. Cornélia Guimarães dos Santos  
Profa. Eronilda Carvalho  
Profa. Maria Elizabete Souza Couto

**COMITÊ CIENTÍFICO**

- Profa. Dra. Alba Lúcia Gonçalves
- Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
- Profa. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves
- Profa. Dra. Cintia Borges de Almeida
- Profa. Dra. Cláudia Celeste Lima Costa Menezes
- Profa. Dra. Elis Cristina Fiamengue
- Profa. Dra. Emília Peixoto Vieira
- Profa. Ma. Genigleide Santos da Hora
- Profa. Ma. Irandir Souza da Silva
- Profa. Dra. Jeanes Martins Lachert
- Profa. Me. Kátia Bomfim de Carvalho Guerreiro
- Profa. Ma. Lilian Moreira Cruz
- Profa. Dra. Lívia Andrade Coelho
- Profa. Dra. Lúcia Fernanda Pinheiro Barros
- Profa. Me. Luciana Santos Leitão
- Profa. Dra. Luciana Sedano de Souza
- Profa. Ma. Luzineide Miranda Borges
- Profa. Dra. Maria Elizabete Souza Couto
- Profa. Dr. Rogério Soares de Oliveira
- Profa. Dra. Rosaide Pereira dos Reis Ramos
- Profa. Dra. Viviane Borges Dias
- Profa. Dra. Viviane Briccia do Nascimento

**SECRETARIA EXECUTIVA**

- ✓ Monitoras (discentes regularmente matriculadas nos cursos de licenciatura da UESC).
- ✓ Discentes do Programa de Pós-Graduação "stricto sensu" em Formação de Professores da Educação Básica, nível Mestrado Profissional, UESC.

## EIXO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### O DIREITO EDUCACIONAL E A JUDICIALIZAÇÃO NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Micaela Souza dos Santos Fernandes\*  
Raildes Pereira Santos\*\*

\* Bacharela em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA. Graduada em Pedagogia pela UESC (2012). Micaela.direito@hotmail.com

\*\* Professora orientadora. Mestre em Direito Público pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz. rpsantos.ita@ftc.edu.br

#### Resumo

Objetiva tratar sobre o Direito Educacional e a judicialização nas relações escolares, no âmbito privado e público. Para tanto, busca na metodologia da pesquisa bibliográfica, as informações necessárias. Visa compreender a dinâmica das relações sociais e escolares e a expansão interventiva do Poder Judiciário no campo educacional, bem como, as causas impulsionadoras desse fenômeno. O Direito Educacional tem firmado sua autonomia como ramo do direito, pois possui natureza jurídica híbrida de direito público e privado, regulando leis, normas, regras e instrumentos preventivos e judiciais de proteção e garantias à Educação. Sua atuação abrange as relações entre as instituições públicas e privadas, gestores, alunos, educadores, agentes reguladores como MEC, secretarias de educação e os conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação. Fundamentam-se na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, portarias, pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, além das decisões jurisprudenciais e os reflexos interdisciplinares com os demais ramos do saber jurídico. E é nesse contexto que sobressai a necessidade de um conhecimento jurídico desenvolvido pelo Direito Educacional, capaz de assegurar através dos mecanismos judiciais e extrajudiciais, o cumprimento do dever jurídico e a responsabilidade educacional de todos os sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** políticas públicas; justiciabilidade; tutelas judiciais e extrajudiciais; direito à educação.

#### Introdução

Em diversos países do mundo, o direito à educação tem sido uma ação afirmativa frequentemente proclamada, como base fundamental para uma reorganização política econômica, social e ideológica em um Estado Democrático de Direito.

Essa é a razão pela qual a Constituição Federal de 1988, incorporou em nosso ordenamento jurídico, princípios e garantias fundamentais de um direito público

subjetivo, regulamentada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que tornou um direito legalmente executável.

O Direito Educacional é um ramo da ciência jurídica, de natureza jurídica híbrida de direito público e privado, formado por um conjunto de leis, normas e regras para a proteção dos direitos e garantias à Educação. Possui instrumentos de tutela preventiva (administrativas) ou litigiosa (jurídicas), na resolução de conflitos entre as instituições públicas e privadas, gestores, alunos, educadores e agentes reguladores como MEC, Secretaria de Educação e os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Desse modo, o Direito Educacional tem consolidado sua autonomia no ramo do direito, com reflexos interdisciplinares com os demais ramos do saber jurídico, como o Direito Constitucional, Direito Civil, Direito do Consumidor, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual e etc. Tornam-se capazes de prevenir e pleitear litígios sobre danos causados na forma comissiva ou por omissões abusivas. Então, para que se faça justiça pela educação, ter-se-á de acionar o Direito Educacional.

Nessa perspectiva, utilizando-se do procedimento de pesquisa bibliográfica, o presente trabalho tem como objetivo de demonstrar quais, as causas impulsionadoras deste fenômeno da judicialização, bem como os litígios que serão promovidos na seara do Direito Educacional, seja pelas vias alternativas de resolução de conflitos ou quando esgotadas as intervenções, pela via judicial com seus atos normativos coercitivos. Tal estudo se debruçará no intuito de promover o reconhecimento e estudo do Direito Educacional.

## **1. O DIREITO EDUCACIONAL E A JUDICIALIZAÇÃO EDUCACIONAL**

É sabido que no Brasil, os debates sobre Direito Educacional iniciaram no ano de 1977, no 1º Seminário de Direito Educacional em Campinas e foi promovido por juristas e educadores conforme apresenta NELSON JOAQUIM (2009, p. 105). De acordo com o mesmo autor, a primeira tese para sistematização do Direito Educacional foi publicada em 1981, pelo educador e jurista Alberto Teodoro Di Dio "Contribuição à sistematização do direito educacional".

O autor segue afirmando que essa ciência jurídica especializada na área educacional além de dispor das legislações de ensino, possui um duplo objetivo: o de orientar como deve ser a conduta dos entes públicos, pessoas físicas e jurídicas responsáveis pela questão de direito, dando lhes direcionamento coerente para as

relações de ensino-aprendizagem, como também o de estabelecer imperativamente limites à liberdade, proibições, deveres e obrigações.

Para uma visão mais realista e prática que comprova a existência do Direito Educacional, os seus elementos da autonomia sugeridos SUSSEKIND apud BOAVENTURA (1996, p.28) são: extensão suficiente da matéria, que justifique um estudo especial; doutrinas homogêneas dominadas por conceitos gerais comuns e distintos dos conceitos informadores de outras disciplinas; e método próprio para abordar o objeto de suas pesquisas.

Como já salientado neste artigo, o fenômeno da judicialização nas relações escolares é um dos objetivos do Direito Educacional, quando esgotadas os procedimentos conciliatórios. Para tanto, os instrumentos judiciais concentram-se no controle jurídico para esclarecer os eventuais equívocos quanto à ação ou omissão dos direitos e determinações normativas não cumpridas.

Sob tal premissa, os autores CHRISPINO e CHRISPINO (2008, p. 11) destacam que a judicialização das relações escolares acontece no mesmo momento em que a judicialização da política (quando o Poder Judiciário é chamado para interpretar a fidelidade partidária), a judicialização da saúde (quando a Justiça manda que sejam entregues pelo Poder Público, os remédios para doentes crônicos, etc.) e a judicialização das políticas públicas.

Esta responsabilização com a intervenção do Poder Judiciário consolida o processo de justiciabilidade da educação e o controle social. A judicialização nas relações educacionais ocorre com a intervenção do poder judiciário nos conflitos travados no ambiente escolar, são identificados os legitimados e interessados em valer-se das ações processuais e de responsabilização civil, administrativa, penal ou consumerista - se a educação for vista como uma prestação de serviço.

Essa situação revela que o aumento hordienamente dos mecanismos de exigibilidades a serviço do Direito Educacional, e dentre as inúmeras causas possíveis da judicialização, o professor CARLOS ALBERTO DE ALMEIDA (BRASIL, 2013), citam: as mudanças no panorama legislativo que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; o reordenamento das instituições judicial com mais acessibilidade da Justiça; a participação mais ativa da sociedade nas questões sociais; a fragilidade do diálogo; o não cumprimento do ideário da lei quanto à responsabilidade do Estado, família e instituições privadas e sociedade em geral, para a diminuição entre

o legal e o real, bem como o surgimento da intervenção de outras instituições como Conselho Tutelar e Ministério Público apresentam-se como fatores determinantes deste novo fenômeno: a judicialização da educação. Por tais razões que o Direito Educacional deve ser acionado por meio da representação processual.

Os autores CURY e FERREIRA (2009, p.43), acreditam que os vários conflitos nas relações escolares, podem ser resolvidos antes mesmo de se transformarem em questões judiciais, isso por meio de um trabalho em parceria com todo o sistema educativo (diretores, coordenadores, supervisores e professores) e com o sistema de proteção dos direitos da criança e do adolescente (Conselho Tutelar, Poder Judiciário, Ministério Público, Polícia Militar).

Pensar em Direito Educacional enquanto garantidor da mediação é entender que são possíveis outros meios para que se chegue a uma solução, antes de transferir para o Estado, para o juiz ou para terceiros uma decisão que pode ser construída pelas próprias partes.

### **3.0 INSTRUMENTOS JUDICIAIS NO DIREITO EDUCACIONAL**

No tocante à questão da sua aplicabilidade, os autores CURY e FERREIRA (2009, p.35) afirmam que o controle e exigibilidade do direito à educação de qualidade ocorrerão nos seguintes tópicos:

Universalização do acesso e da permanência da criança e do adolescente; Gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental; Atendimento especializado aos portadores de deficiência; Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade; Oferta de ensino noturno regular e adequado às condições do adolescente trabalhador; Atendimento no ensino fundamental por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; Direito de ser respeitado pelos educadores; Direito de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; Direito de organização e participação em entidades estudantis; Acesso à escola próximo da residência; Ciência dos pais e/ou responsáveis do processo pedagógico e participação na definição da proposta educacional; Pleno desenvolvimento do educando; Preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho; Qualidade da educação.

Para que isso ocorra, todos os envolvidos na educação precisam pensar no Direito Educacional não só como um ordenamento coativo que vá determinar como se deve atuar, mas também como uma área do direito que vai proporcionar um conhecimento específico para melhor desempenhar a atividade da educação escolar.

Enfim, serão mostrados os instrumentos processuais do Direito Educacional no nível da Educação Básica, fundamentadas dentro do contexto dos julgados de diversos tribunais com orientações complementares que abordam o cumprimento das leis em discussão e mostra a solução de outras contendas.

### **2.1 Mandado de Segurança e Mandado de Injunção**

O mandado de segurança trata de um dos remédios constitucionais, que também é utilizada na área de ensino e acadêmica, em que se pretende a defesa dos direitos dos estudantes, professores, servidores, escolas e universidades.

Nas palavras de JOAQUIM (2009, p. 252-253), no direito educacional esse procedimento já é efetivamente empregado nos litígios educacionais, e tem a finalidade de proteger direito subjetivo individual líquido e certo, quer seja nas instituições públicas ou privadas. É nesse contexto que os esforços para a garantia de acesso e permanência ao ensino de qualidade devem ser redobrados. A jurisprudência do Tribunal de Justiça ilustra este posicionamento:

Mandado de Segurança – Adolescente – Estudante – Licença gestante com prazo de 120 dias – Dirigente Regional de Ensino que concedeu afastamento de apenas 90 dias, fundado na Lei n. 6.202/75. – Prazo de 120 dias previsto no artigo 7º, inciso XVIII, da CF. Prevalência da norma constitucional. Ordem concedida. Sentença mantida. (Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Apelação Cível n. 161.501-0/02 – Presidente Prudente. Apelante: Fazenda do Estado de São Paulo. Apelado: Ministério Público).

MENOR – Mandado de Segurança – Creche municipal – Garantia de vaga à criança – Requisitos ensejadores presentes – Recurso oficial improvido. (Apelação Cível n. 1641620600 – Relator: Eduardo Pereira (Comarca: F.D. Paulínia/Campinas. Órgão julgador: Câmara Especial – Data do julgamento: 30/06/2008 – Data de registro: 17/07/2008).

Destaca se também o mandado de injunção que segundo KIM e PEREZ (2013, p.759 - 760) na sua obra Responsabilidade e Controle Social, conceitua como uma ação constitucional que visa suprir uma omissão do poder público, e, portanto, a parte interessada só poderá acionar o Poder Judiciário para buscar reparação a lesão de um direito subjetivo constitucionalmente garantido e desde que comprovadas às alegações e danos.

### **2.2 Ação de Obrigação de Fazer ou Não Fazer e Tutela Antecipada Antecedente**

Segundo KIM e PEREZ (2013, p.753), essa ação é utilizada nos casos em que se pretende o reconhecimento de seu direito, bem como a decisão judicial que obrigue ou não o cumprimento de uma obrigação, nos artigos 536 e 537 do novo CPC.

AÇÃO CIVIL PÚBLICA – **Obrigação de Fazer** – Interesse difuso – Adaptação de prédio de escola pública para portadores de deficiência física – Obrigação prevista nos artigos 127, par. 2º e 244 da CF, artigo 280 da CE –

Legitimidade ativa do Ministério Público – Lei Federal nº 7853/89 – Inexistência de violação do princípio da separação dos Poderes – Multa diária para o caso de descumprimento da obrigação – Inexistência de ilegalidade – Artigo 644 do CPC – Recurso provido para julgar a ação procedente (Apelação Cível n. 231.136-5/9-00, da Comarca de Ribeirão Preto. Apelante: Ministério Público. Apelada: Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto). (grifo nosso)

Havendo necessidade de uma obtenção rápida, o pedido de tutela antecipada de caráter antecedente, segundo MARINONE et al., (2015, p. 206) tem como embasamento legal o art. 303 do novo CPC, e é pleiteado quando houver necessidade de tutela jurisdicional urgente antes da propositura da ação destinada à tutela definitiva do direito (tutela provisória *ante causam*), então será admissível a sua postulação na forma "antecedente".

Sob tal premissa, existem outras situações que envolvem o Judiciário e a educação com natureza antecipatória:

Ementa: E M E N T A. APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DECLARATÓRIA CUMULADA COM TUTELA ANTECIPADA. CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO. EJA. CURSO REALIZADO EM CONVÊNIO COM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SEM AUTORIZAÇÃO NESTE ESTADO. CURSO OFERECIDO POR ESCOLA DEVIDAMENTE CREDENCIADA. AUSÊNCIA DE FISCALIZAÇÃO DA ATUAÇÃO PELO ESTADO. BOA-FÉ DO ALUNO. SENTENÇA REFORMADA. RECURSO PROVIDO. Reforma-se a sentença que julgou improcedente a pretensão inicial do autor para declarar válido o certificado de conclusão de ensino médio expedido em convênio com instituição de ensino sem autorização neste Estado, porquanto era do Estado de Mato Grosso do Sul o ônus de fiscalizar a sua atuação, não podendo o aluno que concluiu regularmente de boa-fé o ensino médio ser prejudicado com a invalidade de seu certificado.

É inegável que o Direito Processual e o Direito Educacional estão interligados, quando esgotadas todas as etapas conciliatórias nas relações educacionais.

### **2.3 Responsabilidade Civil e Danos Morais**

Sobre a responsabilidade civil, os autores KIM e PEREZ (2013, p.776) salientam que de um lado há uma má execução ou a ausência total da prestação de um serviço, e de outro lado, haverá a responsabilidade civil do agente que causou o dano.

Nas palavras de JOAQUIM (2009, p. 223), no momento do contrato educacional, na matrícula ou renovação, entre as instituições de ensino e o educando, os pais do aluno ou responsável, começa a responsabilidade do fornecedor de serviços educacionais. A responsabilidade será objetiva pelos danos materiais e morais causados aos usuários, quer pelo Poder Público ou pela unidade de natureza privada, esse último então sujeitado pelo Código de Proteção e Defesa do Consumidor.



Ementa: Apelação cível. Ação indenizatória. Responsabilidade civil. Escola. Lesão corporal em aluno. Ato ilícito. Dano moral indenizável. Caracterização. Valor da indenização. Redução. Desnecessidade. Adequação à razoabilidade e proporcionalidade. Recurso. Desprovimento. A escola tem o dever de zelar pela higidez física e psicológica de seus alunos durante o período de aulas. Omitindo-se ao dever de cuidado, sujeitando a criança a sofrimento de maus tratos, é certo que essa situação caracteriza ato ilícito, ensejando a condenação da instituição de ensino ao pagamento de indenização por danos morais. (Apelação, Processo nº 0005199-26.2014.822.0001, Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia, 2ª Câmara Cível, Relator(a) do Acórdão: Des. Isaias Fonseca Moraes, Data de julgamento: 10/11/2016)

É possível afirmar, que há também a responsabilidade de indenizar por parte das instituições de ensino nos casos de bullying, porque é dever inerente na prestação do serviço educacional prevenir, fornecer a segurança e evitar qualquer tipo de lesão física e psicológica ao aluno contida na Lei 13.185/15, no art. 5º: "É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática" (BRASIL, 2015).

#### **2.4 Responsabilidade Penal**

As questões de Direito Educacional também podem se acumular com o Direito Penal, de acordo com JOAQUIM (2009, p. 129), isso ocorre quando há um ilícito penal (crime ou contravenção), bem como na aplicação de sanções e atos fraudulentos no âmbito educacional, para isso deverá comprovar se houve dolo ou culpa.

Vejamos:

Ementa: APELAÇÃO CRIME. ABANDONO INTELECTUAL. ART. 246 DO CÓDIGO PENAL. EVASÃO ESCOLAR. DOLO CONFIGURADO. SENTENÇA CONDENATÓRIA MANTIDA. Delito que resta configurado na medida em que deixou a ré, sem justa causa, de prover à instrução primária do filho em idade escolar, omitindo-se no seu dever legal de mantê-lo estudando. Elemento subjetivo (dolo), que se faz presente, já que a ré foi advertida, em diferentes ocasiões, acerca da necessidade da frequência escolar, bem como das consequências de sua omissão. RECURSO IMPROVIDO. (Recurso Crime Nº 71006149173, Turma Recursal Criminal, Turmas Recursais, Relator: Keila Lisiane Kloeckner Catta-Preta, Julgado em 07/11/2016).

Além do contexto do julgado acima delineado, os autores KIM e PEREZ (2013, p.779) salientam a existência de outras infrações criminais, como o crime de falsidade na documentação escolar, que acarretará em uma responsabilidade penal.

Sobre os atos infracionais praticados no ambiente da escola, os autores CURY e FERREIRA (2009, p.43), cita baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente que quando essa situação se verifica, o problema sai da esfera escolar para

atingir o sistema de garantia de direitos, ou seja, o Conselho Tutelar (quando o ato infracional for praticado por criança) ou a Polícia (civil e militar), Ministério Público e Poder Judiciário (quando o ato for praticado por adolescente):

Vários são os exemplos de procedimentos aplicados aos adolescentes infratores que praticam ato infracional relacionados ao ambiente escolar, como por exemplo, em caso de lesão corporal ou vias de fatos (por brigas entre alunos, alunos e funcionários ou professores), desacato e injúria (ofensas dirigidas aos alunos e aos professores), crimes de dano (quando danificam a escola ou mesmo os veículos de professores), porte de entorpecente e de arma, tráfico de entorpecente, etc.

### **2.5 Ações de Repetição do Indébito em Dobro e Cobrança Judiciais dos Serviços Educacionais**

O Direito Educacional interpreta os institutos jurídicos produzidos pelo Direito do Consumidor, no âmbito de serviços educacionais, quando desenvolve uma nova percepção da educação como relação de consumo.

Segundo os autores CHRISPINO e CHRISPINO (2008, p. 17) o Código de Defesa do Consumidor, esclarece que consumidor é toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final. Sendo assim, toda a atividade de educação e ensino é uma prestação de serviço, está ela sujeita ao artigo 14 do CDC, em que elucida sobre os defeitos, as informações insuficientes ou inadequadas e deixa claro que o fornecedor é responsável independentemente da existência de culpa, pela reparação dos danos causados ao consumidor.

A propósito do tema:

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE REPETIÇÃO DE INDÉBITO. RESTITUIÇÃO EM DOBRO. MENSALIDADE ESCOLARES. Os serviços educacionais estão sujeitos ao CDC. A cobrança indevida de mensalidades escolares, no período em que a aluna/autora era beneficiária de bolsa integral, gera a restituição do valor cobrado, em dobro. Aplicação do parágrafo único do art. 42, do CDC. Inaplicabilidade da Súmula 159 do STF, no caso. APELAÇÃO DESPROVIDA. (Apelação Cível Nº 70064566730, Décima Sexta Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Catarina Rita Krieger Martins, Julgado em 16/07/2015).

No caso específico, o autor JOAQUIM (2009, p. 145), mostra que o Direito Educacional deve estar atento aos institutos jurídicos sobre a responsabilidade do fornecedor de serviço, a oferta e publicidade dos serviços educacionais, limitações das cobranças de mensalidades, a proteção contratual do consumidor e sobre as cláusulas abusivas no contrato educacional.

Desta forma, as escolas que não conseguiram receber de maneira administrativa dos inadimplentes, podem mover uma ação na justiça para efetuação do pagamento da dívida existente.

Ementa: APELAÇÃO CÍVEL. DIREITO DO CONSUMIDOR. AÇÃO DE COBRANÇA. MENSALIDADES ESCOLARES. PRESCRIÇÃO NÃO CONFIGURADA. TRATANDO-SE DE COBRANÇA DE MENSALIDADES ESCOLARES, APLICA-SE O PRAZO QUINQUENAL PREVISTO NO ART. 206 , § 5º , I , DO CÓDIGO CIVIL DE 2002 , QUE INCIDE DESDE O VENCIMENTO DA PARCELA. SERVIÇO QUE FOI PRESTADO PELA ESCOLA. DEVER DOS RESPONSÁVEIS PELO MENOR DE PAGAR AS MENSALIDADES CORRESPONDENTES. SENTENÇA PRESTIGIADA. IMPROVIMENTO AO RECURSO. Encontrado em: VIGÉSIMA TERCEIRA CÂMARA CÍVEL CONSUMIDOR 23/06/2017 - 23/6/2017 APELANTE: ELIANE LEITE VIEIR.

## 2.6 Ação Civil Pública

A ação civil pública na concepção dos autores KIM e PEREZ (2013, p.756) compreende que uma tutela judicial possui natureza transindividual, com o objetivo de proteger e tutelar o patrimônio público e social e outros interesses individuais, difusos e coletivos. E em relação às crianças e adolescentes, o ECA, prevê a proteção judicial desses interesses mencionados. Conforme prevê:

Ementa: AÇÃO CIVIL PÚBLICA. ECA. PEDIDO DE VAGA EM CRECHE. DIREITO À EDUCAÇÃO. DEVER DO MUNICÍPIO. TRANSPORTE ESCOLAR. CABIMENTO. Constitui dever de o Município assegurar às crianças o acesso à educação, cabendo-lhe garantir vaga na rede pública de ensino, em turno integral, ou, então, na rede privada, às suas expensas, abrangendo também o transporte escolar. Recurso desprovido. (Apelação Cível Nº 70075128892, Sétima Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves, Julgado em 24/10/2017).

Na prática e ação do Direito Educacional, os instrumentos processuais de proteção dos direitos têm sido utilizados em ações visando garantir o acesso ao ensino infantil, fundamental e médio. Para JOAQUIM (BRASIL, 2009, p, 251-252), como se vê, esse instrumento é eficaz nos conflitos específicos na área educacional, também atua na tutela à educação, o Ministério Público e a Defensoria Pública. É inegável, que o Ministério Público, atualmente, quando acionado ou por iniciativa própria, vem contribuindo para a construção do Direito Educacional.

O Ministério Público também tem legitimidade ativa para ajuizar ações de improbidade administrativa, atos que atentam contra a administração pública, é possível verificar as hipóteses dessa responsabilização na área da educação, a saber:

**Ementa:** AÇÃO CIVIL PÚBLICA - Improbidade Administrativa – Tribunal de Contas Estadual que emitiu parecer desfavorável à aprovação das contas do Município de Peruíbe – Irregularidades verificadas por três anos consecutivos, dentre elas, não aplicação do mínimo constitucional de recursos na educação e crescimento de despesas com pessoal além do permitido - Ofensa aos princípios da legalidade, moralidade, impessoalidade, isonomia e eficiência - Sentença de parcial procedência mantida - Recursos não providos.

Como se vê, o Ministério Público assume um papel de destaque atuando como defensor da responsabilidade educacional nas suas dimensões ética, política e jurídica, para acompanhar a obrigação pública e responsabilizar aqueles que se omitem de forma abusiva na efetivação das determinações constitucionais e legais de uma educação de qualidade.

### **3.0 INSTRUMENTOS EXTRAJUCIAIS DO DIREITO EDUCACIONAL**

Merece um recorte especial pensar sobre o cuidado nas relações escolares para se evitar o aumento das ações que são levadas aos tribunais. Pensar nisso é analisar em como melhorar a qualidade da educação brasileira, como melhorar as relações entre famílias e as instituições de ensino, e como essas áreas do conhecimento – Direito e Educação podem dialogar.

Sobre esse diálogo, é possível ressaltar a importância de ver o Ministério Público não como um órgão punitivo, mas como parceiro e colaborador da gestão educacional, juntos atuarão como mediadores de questões que envolvem alunos, professores, famílias, escolas e a Secretaria de Educação. É o que afirma o Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação (RIO DE JANEIRO, 2017):

O Ministério Público Estadual tem relevante papel para fiscalizar a qualidade do serviço ofertado pelos sistemas de ensino em todas as etapas da educação básica. São expedidas recomendações, celebrados termos de ajustamento de conduta ou distribuídas ações civis públicas para regularização, por exemplo: da inexistência de plano de educação no município ou no estado, do descumprimento das metas dos planos existentes, da ausência de regime colaborativo entre os entes da federação, da insuficiência do número de vagas oferecidas na rede pública, da infraestrutura física e de pessoal das escolas, do funcionamento dos Conselhos do FUNDEB e de Alimentação Escolar, do princípio da gestão democrática das escolas públicas, da inclusão de pessoas com deficiência, entre diversos outros. É possível também conjuntamente promover diversas iniciativas que fomentam a cultura de paz nas escolas, a diminuição dos índices de evasão escolar e a difusão dos direitos educacionais.

Neste sentido, o autor JOAQUIM (2009, p. 232) apresenta o Direito Educacional como um pacificador dos conflitos de interesses entre alunos, professores,

gestores educacionais e o Estado, pois contribui muito mais para prevenir e reduzir os conflitos nas relações jus pedagógicas, para evitar uma intervenção judicial.

O Direito Educacional não pode ser visto com os mesmos moldes dos ramos tradicionais do Direito, pois atua no auxílio dos gestores e profissionais da educação através da mediação escolar. Esse instrumento alternativo de proteção e garantia à educação atua na facilitação da comunicação, buscando na forma positiva, que as pessoas melhor se comuniquem para a identificação do que está levando ao conflito de interesses.

Além disso, na atuação especializada em Direito Educacional, são disponibilizados instrumentos e mecanismos preventivos no âmbito administrativo, no sentido de normatizar, fiscalizar e orientar as relações educacionais.

### **3.1 Instrumentos De Organização Da Escola**

Inicialmente para garantir um ambiente de aprendizagem, o autor JOAQUIM (2009, p. 233) esclarece quais os procedimentos administrativos capazes de evitar os conflitos nas relações escolares, entre eles:

Elaborar contrato de prestação de serviço educacional com clareza e de acordo com a lei vigente; disponibilizar aos alunos o regimento interno ou escolar da instituição, divulgar o projeto político pedagógico, o plano de curso, as normas e procedimentos escolares, criar mecanismos administrativos conciliatórios presenciais e/ou online, com equipe interdisciplinar; permitir ao aluno recorrer dos critérios avaliativos; realizar orientações sócio-educativas com a participação dos responsáveis pelos alunos menores de idade; criar ouvidoria para atender às reclamações, esclarecer dúvidas e orientar os alunos.

Em síntese o autor BOAVENTURA (1996, p. 42), no que tange às escolas e colégios, há um ponto de encontro de toda essa legislação, que é o regimento escolar – a lei da escola.

Sobre a elaboração do contrato, o Direito Educacional também pode atuar na revisão dos contratos já firmados pelas instituições de ensino e na elaboração dos novos contratos.

O calendário escolar traduz os dias letivos obrigatórios conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.934/96 no que se refere à Educação Básica:

Art. 23 - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Neste ponto cabe salientar que as alterações de datas, recessos sem a prévia comunicação das famílias dos alunos envolvidos e não cumprimento obrigatório dos dias letivos podem gerar problemas desnecessários e conflitos de interesse.

Outra prática administrativa que faz parte do Direito Educacional é aconselhada pelo autor JOAQUIM (2009, p.243) referente ao direito de certidões e o direito de petições nos órgãos públicos, pois os pedidos de informações, queixas, reclamações (não jurisdicional), pedidos de certidões, declarações, certificados para esclarecimento de situações educacionais, devem ser atendidos pela instituição, pois são amparadas por lei.

Para além de conhecer as legislações educacionais, há a necessidade de um conhecimento jurídico desenvolvido pelo Direito Educacional, é o que nos mostra o mestre EDIVALDO BOAVENTURA (1996, p. 55):

O problema não é tão somente didático, acadêmico ou formal de denominação, mas de fundo jurídico, de entendimento pleno da educação como um direito a ser exercitado com todas as suas consequências. A legislação do ensino, mesmo quando bem ministrada, não alcança o nível desejado de eficácia jurídica na formação do educador. Atinge-se quando muito o objetivo da descrição da estrutura legal da educação, seus órgãos componentes, a sucessão de leis e as colocações das diretrizes e bases. Mas o reconhecimento dos direitos e garantias impostergáveis ao cidadão a legislação do ensino não pode alcançar. Há um problema de reconhecimento de direito, substantivo e formal, essencialmente jurídico. Enfim, somente o direito educacional, com todo o seu aparato de meios e processos, poderá exercitar o direito à educação.

Em resumo, conforme JOAQUIM (2009, p. 176), na prática e ação extrajudicial do Direito Educacional quanto à jurisprudência administrativa e nas interpretações jurídicas em relação às leis escolares, se dá por meio do acompanhamento de processos, pareceres, resoluções e outras jurisprudências administrativas emitidas pelos órgãos reguladores como o Conselho Nacional de Educação e Secretarias do Ministério da Educação, das universidades e organismos outros.

O Direito Educacional, como se sabe, exerce a função preventiva por meio de procedimentos de aconselhamento, orientação e acordos.

No controle de legalidade feito pelo Direito Educacional, as áreas para a sua aplicabilidade é apresentado por KIM e PEREZ (2013, p.743-744): “ao orçamento e finanças, contratos, prestação de contas, matrículas, jornada de trabalho, assistência a alunos/familiares, merenda escolar, transporte, apoio pedagógico, gestão participativa, suprimimento escolar”, e etc. Esse monitoramento é necessário como medida preventiva.

Como já afirmado, a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente nos ensinos fundamental e médio colabora com a atuação preventiva trazida pelo Direito Educacional, que segundo JOAQUIM (2009, p. 236), essa atuação conjunta com o Ministério Público, o Conselho Tutelar e os Conselhos Municipais de Educação, têm como objetivo de buscar o acordo com a pessoa ou autoridade acusada da ameaça ou violação aos direitos infanto-juvenis.

Por fim, a prática do Direito Educacional com os seus mecanismos preventivos consegue preencher uma lacuna do entendimento das normatizações dos sistemas de ensino, e por mostrar as possibilidades do diálogo desse Direito já consolidado com as outras disciplinas, mais, sobretudo nos levam a uma reflexão sobre a responsabilidade social do tema educação para todos nós.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na interface existente entre Direito e Educação, o Direito Educacional não se caracteriza como mera legislação em matéria de educação, pois extrapola os limites pedagógicos a partir do momento em que contribui, de forma mais específica e com regras próprias, por meio de seus instrumentos de responsabilidade, controle e exigibilidade.

É oportuno perceber que o Poder judiciário, em especial, os magistrados, tem se envolvido mais com as questões educacionais, reconhecendo a nova concepção de educação no Brasil, a mudança no dinamismo social e prática do Direito Educacional, que passam a influenciar fortemente os rumos das políticas educacionais.

As reflexões feitas revelam a necessidade de implantação e fortalecimento de Promotorias Estaduais de Defesa da Educação em todos os estados para uma atuação efetiva e articulada do Ministério Público, diante de suas especificidades e elevada demanda de trabalho e assim reverter às estatísticas alarmantes de violação ao Direito Educacional.

O conhecimento sobre o Direito Educacional visa aprimorar jus pedagógicamente a gestão educacional na prática, assim as instituições de ensino deverão promover a observância nas questões relacionadas ao acesso e à qualidade da educação para o cumprimento dos preceitos jurídicos e institucionais educacionais, garantindo assim a segurança jurídica necessária e a prevenção dos litígios educacionais, é necessário também criar os espaços de interlocução e parcerias entre os corresponsáveis pela educação, de modo que não haja interferência indevida entre cada instituição responsável, mas que, juntas, atuem em favor de um objetivo comum.

Como desafio, o estudo do Direito Educacional, na formação dos alunos nos cursos de graduação e pós-graduação, é importante para aqueles que atuam na área do direito e educação, pois é necessária a junção desses dois elementos. Ou seja, há muitas regras no sistema educacional e é preciso que o profissional do direito conheça suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, Edivaldo M, **Um ensaio de sistematização do direito educacional**. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 33 n. 131 jul./set. 1996.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- \_\_\_\_\_. TV Justiça do. Direito Educacional - Carlos Alberto de Almeida - Responde - **Programa Saber Direito**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 23 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=25328.45943&seo=1>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Código Civil**, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 21 nov. 2017.
- CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.58, pp.9-30. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000100002>.
- CURY, C.R.J; FERREIRA, L.A.M. A judicialização da educação. In: **Direito Aplicado à Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 100 p.
- GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - São Paulo: Atlas, 2002.
- JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro: História, Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- KIM, P. R; PEREZ, R. R. J. Responsabilidades públicas, controles e exigibilidade do direito a uma educação de qualidade. In: ABMP, Todos Pela Educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MARINONI, Luiz Guilherme; ARENHART, Sérgio Cruz; MITIDIERO, Daniel. **Novo curso de processo civil**. v. 2. São Paulo, RT, 2015.
- MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. **A Judicialização Do Direito À Educação Básica**. Direito, v. 1, n. 20, 2015.
- MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. São Paulo, Malheiros, 2009.
- MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Elias de Oliveira Motta; prefacio de Darcy Ribeiro**. - Brasília: UNESCO, 1997. 784 p.
- MUNIZ, Regina Maria F. **O direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- PERES, J. A. S.. **O Direito Educacional – de suas origens remotas a uma tentativa de sistematização**. Salamanca – Espanha: VARONA, 1987. v. 1. 202p.



RIO DE JANEIRO. Ministério Público do Rio de Janeiro. **Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação**. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/conheca-o-mprj/areas-de-atuacao/educacao>. Acesso em: 27 dez. 2017.

## **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS NO PERÍODO DE 2006/2016.**

**Uigue Santos Souza Nunes\***  
**Jeanes Martins Larchert\*\***

### **Resumo**

As ações afirmativas de cunho étnico-racial são políticas públicas surgidas da demanda e mobilização dos movimentos negros brasileiros em prol de restituição e reparação face a todos danos sociais, de autoestima, identitários e posição socioeconômica causados pelos 358 anos (1530 – 1888) de escravidão a povos negros no país. A partir desse conceito, faz-se um recorte na pesquisa sobre ações afirmativas nas Universidades Estaduais Baianas com um estudo de caso exploratório sobre essas políticas no âmbito das instituições pesquisadas. O estudo foi construído a partir da análise documental, de questionários e de entrevista semi-estruturada com a representante institucional de uma das IES, utilizando uma abordagem qualitativa. Os resultados apontam que as instituições possuem um papel fundamental nas ações de reparação aos danos históricos e sociais ao povo negro, porém as universidades ainda veem os sujeitos atingidos enquanto percentuais e não como sujeitos de direito.

---

\*Graduando em Administração/UESC, Pesquisador Kàwé-UESC/FAPESB, Ilhéus-Bahia, [uigue.souza@live.com](mailto:uigue.souza@live.com)

\*\*Docente do DCIE/UESC; Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-baianos – Kàwé/UESC, Ilhéus-Bahia, [jelarchert@yahoo.com.br](mailto:jelarchert@yahoo.com.br).

### **Introdução**

As ações afirmativas de cunho étnico-racial são políticas públicas surgidas da demanda e mobilização dos movimentos negros brasileiros em prol de restituição e reparação face a todo dano sociais, de autoestima, identitários e posição socioeconômica causados pelos 358 anos (1530 – 1888) de escravidão a povos negros no país. Falar de ações afirmativas é tocar em um território “arenoso”, sensível, de constante disputa e discursos contraditórios; é falar também sobre paradoxos que permeiam as relações de poder dentro da sociedade brasileiras e portanto, por muitas vezes, tratado como tabu.

Mesmo depois de mais de 10 anos das primeiras experiências exitosas em cotas dentro das universidades brasileiras, a questão ainda recebe pouca ou nenhuma atenção da mídia ou quando recebe, é atacada por informações falaciosas. Para alguns, fazer essas políticas de discriminação positiva, ação positiva, ações afirmativas ou “equal opportunity policies” é uma afronta grave ao princípio constitucional da equidade; que não se sabe quem são os negros no país, uma vez que esse foi formado através da miscigenação; as cotas prejudicam a imagem profissional de seus beneficiários e degradam a qualidade de ensino nas universidades.

Segundo SILVÉRIO (2002), “o recente debate sobre as cotas no Brasil, no meu entender equivocado, tem permitido trazer a superfície da discussão sociopolítica do país problemas dos grupos historicamente discriminados” ou como diria MUNANGA (2001), “qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista”. Observa-se, nesse sentido, que a fragilidade dos discursos que pregam a convivência harmoniosa dos “três povos” formadores da nação brasileira é descortinada no momento em que o status quo da raciação é confrontado com o debate das ações de reparação e as sequelas do processo de escravidão no país, além disso, revela algo essencial para o entendimento do lugar dos negros na estrutura social brasileira: raça será indicador forte de classe socioeconômica. Portanto, quando essas políticas são implementadas, elas representam uma ferramenta importante de transformação social, principalmente no que tange a mobilidade econômica, uma vez que atacam diretamente um fato estruturante da sociedade brasileira.

Assim, levando em conta os dez anos de aprovação da resolução que institui o sistema de cotas na Universidade Estadual de Santa Cruz e o que foi discutido até aqui, pretende-se nesse referencial, revisitar o processo de discussão sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil e como se deu esse processo nas Universidades Estaduais Baianas (UEBAs).

### **Referencial Teórico**

Analisar uma política pública é um processo muito delicado e complexo, uma vez que é muito difícil enquadrar uma ação ou atividade ou programa em um modelo ou tipologia, pois a realidade é multifacetada e assim também o é a política.

Principalmente no que tange as políticas de ações afirmativas e mais especificamente o sistema de reserva de vagas, modalidade mais amplamente difundida, é preciso se debruçar sobre o que foi o processo de formulação e implementação dessas políticas. Não se pretende, contudo, nesse trabalho esgotar o tema; o interesse aqui é verificar, analisar e entender como se deu e como se dá as ações afirmativas dentro das Universidades Estaduais Baianas.

### **Ações Afirmativas para quem precisa de ações afirmativas**

O caminho até aqui foi longo e árduo. Foram precisos 80 anos para que houvesse um movimento de resistência organizado ao sistema racial estabelecido. A partir da década de 1970, o processo de redemocratização do Estado Brasileiro e entra em cena o aparecimento de vários movimentos sociais e trazendo consigo a exigência dos inúmeros setores populares por direitos, dentre eles o movimento negro, que

reivindicava a negritude enquanto um traço identitário e colocava a questão racial como algo relevante. De acordo com OLIVEIRA (1994) citado por SILVÉRIO (2003), “essas formas emergentes de sociabilidade pública são um elemento crucial na atual redefinição das relações entre Estado e Sociedade”.

Alguns momentos foram importantes para essenciais para a conquista de reparações necessárias para negros e indígenas, como *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida* realizada em 20 de novembro em 1995, onde foi entregue para o então presidente Fernando Henrique Cardoso um diagnóstico sobre a situação da população negra no Brasil que culminou em um Decreto Ministerial criando o GTI – *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra*, com o objetivo de criar políticas para combater o racismo; a 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em agosto de 2001, ocasião na qual o Estado Brasileiro se pronunciava pela primeira vez sobre o assunto assumindo o compromisso de implementar políticas que combatessem as desigualdades sociais, principalmente raciais, fazendo com essas entrassem de vez na agenda pública (MUNANGA 2001).

Foi nesse processo, se buscou um movimento de resistência ao que estava posto - complexo e multifacetado, combinando desobediência e submissão do povo que não era mais alienado, mas que permanecia oprimido; se criava a consciência de que era possível exigir do Estado medidas concretas que pudessem sanar certas questões sociais. Logo, se buscou a denúncia da existência e continuidade das práticas discriminatórias racistas – objetivava-se a construção e recriação do imaginário e da estrutura social brasileira, culminando depois na busca por reversão dos danos causados aos afrobrasileiros. Observou-se que grande parte da violência racista sofrida pelas populações negras era por parte do Estado e do racismo institucional, logo, era preciso combater “fogo com fogo”. Era preciso que se canalizassem as denúncias feitas pelo movimento negro e sua revolta em ações concretas. De maneira indireta, influenciado pelas lutas por direitos civis dos negros norte-americanos, que desde a década de 1960 conseguiram adotar experiências (exitosas) de políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva e começou-se então a buscar institucionalidade para combater o racismo: começava-se a pensar em **ação afirmativa**.

Essas ações deveriam ser canalizadas em políticas para resolver problemas públicos. Sendo assim se buscavam políticas públicas mesmo que em um primeiro momento quem as demandavam não tinham posse do conhecimento sobre esse tema.

### **Se Palmares não vive mais. Faremos Palmares de novo**

Para melhor entendimento do que o trabalho propõe, é preciso revisitar alguns conceitos inerentes do campo das Políticas Públicas (PPs) e suas interações com a sociedade. As Políticas públicas (PPS; *policies*) podem ser definidas como orientações para a construção e atuação de decisões e ações do Estado. Segundo SECCHI (2015),

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação à atividade e passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes

dessa orientação também fazem parte da política pública (SECCHI 2015, P. 2)

Política Pública como uma diretriz para enfrentar um problema público pressupõe que essa é lugar, uma **arena** de constante disputa, uma vez que busca sanar uma questão (*issue*) que afeta ao conjunto de cidadãos é de se esperar que haja conflitos e debates até que se chegue a um lugar comum – a essa arena de debate se dá o nome de **agenda**. Essa atividade ou passividade são objetos constantes de debates ideológicos que definem rumos dessas diretrizes, sendo síntese da correlação de forças entre **atores** na sociedade. Esses atores podem ser **públicos** (burocratas, políticos, gestores, juízes...) ou **privados** (movimentos sociais, empresas, trabalhadores...). Estes durante a disputa pela agenda pública estão todo o tempo em negociação com o Estado para que se entre em pauta o problema a ser solucionado. Da definição do problema até a implantação, as PPs passam pelo que se chama de **ciclo da política pública**. Esse ciclo é concebido como um processo em que se absorvem as demandas sociais e as transformam em ações através de atividades complexas de decisões e ações tomadas por parte do Estado ou de entidades governamentais, nesse caso, buscando reverter o racismo estrutural e institucional e integrar o negro a sua cidadania na sociedade brasileira. É nesse ciclo também em que se pensa a formulação, a implementação, o monitoramento e avaliação (RODRIGUES 2010, p. 47). Nesse sentido, a política pública segue um rito, ela não é simplesmente dada ou criada do nada, nem muito menos se chega a ela sem que antes se passe por um processo longo de demanda (*input*) e mobilização por sua concretização.

Como visto até aqui, a luta para que se conseguisse o mínimo de políticas reparatórias foi grande e fruto de um intenso processo de organização dos atores envolvidos. Na década de 1990 e mais fortemente no começo dos anos 2000, os movimentos negros se organizaram dentro dos mais variados conselhos de políticas públicas e participação cidadã para que fosse conquistado mais “poder de fogo” para o combate ao racismo, de forma que o Estado se responsabilizasse por algum amparo às comunidades negras. Havia uma vitória parcial, na chamada “Constituição Cidadã” de 1988, que uma vez que em seu inciso XLII do artigo 5º ela criminaliza a prática do racismo. Porém, ainda era pouco para promover mudanças sensíveis nas condições de negras e negros brasileiros.

### **Quando a água não chega, combate-se o fogo com fogo**

Inúmeras foram às vezes que ao longo das décadas após a abolição se debruçaram sobre a questão do negro no Brasil. Segundo HENRIQUES apud MUNANGA 2001,

Ricardo Henriques chega à conclusão de que “no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não-brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e equidade nas sociedades humanas”:

- do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% negros e 1% descendentes de orientais;
- sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros;
- sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (Cf. HENRIQUES, 2001). (MUNANGA, 2001, P. 33)

A pergunta que ficava para ser refletida era “como quebrar essa cadeia de privilégios portados por brancos e abrir caminhos de possibilidades para os não-brancos?”. Observou-se que os principais fatores que causavam desigualdade entre negros e brancos no Brasil eram de ordem habitacional, educacional e ocupacional. Logo, para diminuir as diferenças entre as raças, era preciso combater esses três fatores.

Esses fatores são produtos diretos do processo de escravidão e posteriormente a abolição que não libertou de fato. A mudança de regime político econômico em nada alterou as relações sociais no país. Estas, herdadas, do regime escravista, mantinham o preto em situação indigna e desumana. Esse dilema, “o drama da raça negra”, como afirma FERNADES (1964), se ramifica em duas questões principais: a absorção da força de trabalho negra, deformada pela escravidão, às novas formas de organização econômica e o “preconceito de cor”:

No fundo, essa situação acarretava não um, mas dois grandes dilemas sociais. Primeiro, havia o dilema da absorção da “população de cor” às formas de vida social organizadas imperantes na ordem competitiva. O estado de miséria, de desorganização e de abandono, em que vivia a maior parte dessa população, precisava ser combatido e superado. É provável que aí não estivesse o pior aspecto da condição humana oferecida ao “negro” na era da civilização industrial. Contudo nele se achava, sem dúvida ou disfarce possível, o lado mais pungente e perigoso do “drama da raça negra”. Segundo, havia o dilema do “preconceito de cor”, ou seja, no que isso significa na sociedade brasileira, da perduração da velha associação entre cor e posição social ínfima, a qual excluía o negro, de modo parcial ou total (conforme os comportamentos e direitos sociais considerados) da condição de gente. (FERNANDES, 1964, P. 7)

Levando em conta tudo isso, era preciso pensar meios de driblar esse sistema racista que estrutura a sociedade de classes brasileira desde seu início. A experiência americana havia mostrado que criar meio para que os negros pudessem participar do ciclo de mobilidade social era o caminho. Garantindo que grupos “minoritários” pudessem adentrar o espaço da universidade, outrora um espaço de reprodução dos privilégios sociais das hegemonias brancas, garantiu que a inserção do negro no mercado de trabalho fosse mais eficiente e qualificada. Alterou-se a dinâmica social, fazendo crescer a classe média americana, aumentou-se o número de participação de negros no Congresso e coibiu-se através de incentivos e medidas governamentais a discriminação no espaço do mercado de trabalho.

De acordo com TELLES (1996) citado por SILVÉRIO (2003), “após trinta anos de ação afirmativa, os EUA conseguiram diminuir as desigualdades raciais entre brancos e negros ao passo que no Brasil elas permaneceram-nos mesmos níveis”. Sendo assim, ainda que com muitos detratores na mídia e no meio social, retardos e entraves legais, a experiência foi em muito exitosa, legando a outros países (Canadá, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, entre outros), inclusive o Brasil, um portfólio amplo de políticas de ação afirmativa.

O grande avanço veio mesmo a partir do primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com aponta SILVA (2012),

Nas duas últimas décadas verificou-se um importante avanço das políticas de ação afirmativa, tanto do ponto de vista da concepção, quanto do exercício político prático. Em 2003, no começo da gestão do Presidente Luis Inácio

Lula da Silva, foi criada a SEPPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com *status* de ministério. Não representando apenas a população negra, a SEPPPIR significou um grande passo no amadurecimento das relações políticas e institucionais entre o Estado brasileiro e as organizações e entidades dos movimentos sociais, particularmente do movimento social negro. Em muitos Programas de Pós-Graduação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), pesquisas têm sido desenvolvidas tendo como foco as possibilidades, constitucionalidade e avaliações das políticas de ações afirmativas. (SILVA 2012, p. 6)

Nesse mesmo período, começa no seio das universidades públicas a movimentação para implantação **políticas institucionais de cotas no sistema de vagas**, dentro do campo que ficou conhecido como “educação das relações étnico-raciais” (fruto da aprovação da lei 10.639/03 – Do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira), como o escopo de uma política mais ampla de reparação, nos cursos como uma maneira de transformar o espaço acadêmico e abrir uma possibilidade de mobilidade social para o negro, ainda que essa fosse uma realidade um tanto distante para a extensa maioria desses indivíduos, estabelecidas a partir da própria autonomia universitária dessas IES. As chamadas quotas/cotas são percentuais de contratação ou inserção de grupos “minoritários” dentro de empresas e/ou espaços de educação e programas governamentais. É uma das modalidades de ação afirmativa, ou das chamadas políticas identitárias, e a que foi mais amplamente utilizada nos países nos quais houve implementação dessas políticas. E por que cotas? Quem responde a esse questionamento é MUNANGA (2001),

É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados. Por que então a cota e não outros instrumentos e que instrumentos? Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade. (MUNANGA 2001, P. 34)

No caso baiano, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi a pioneira. Em 2002, aprovou de forma autônoma via resolução n 196/2002 a primeira experiência de cotas no estado, reservando 40% de vagas para estudantes negros nos cursos de graduação e pós-graduação. Segundo SILVA (2012), por conta da estrutura da universidade, que é multicampi, essa política foi um grande passo rumo a democratização do ensino superior principalmente para negras e negros:

Estruturada de forma multicampi com vinte e nove departamentos distribuídos em vinte e quatro municípios baianos, a UNEB já vem promovendo a democratização do Ensino Superior por conta dessa característica de implantar cursos superiores em localidades distantes dos centros urbanos, e com as cotas raciais essa democratização se expande ainda mais, sobretudo, quando analisamos que o Estado da Bahia tem uma população com mais 80% de pretos e pardos (negros). (SILVA 2012, P.6)

Do caso UNEB e sua experiência, começou-se uma ampla mobilização dos movimentos sociais em todo o Estado para que as outras universidades estaduais

baianas aprovassem o sistema de reserva de vagas, assim, em 2006, a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade Estadual de Santa Cruz aprovaram suas resoluções que estabeleciam as cotas e a Universidade do Sudoeste da Bahia, em 2008.

### **Caminho da Pesquisa**

O estudo se insere no rol das abordagens qualitativas recusando ao “modelo positivista aplicado ao estudo da vida social” (GOLDENBERG, 1997 citado por GERHARDT et al., 2009, p.32), buscando muito mais que números, mas o entendimento “das motivações, crenças, condutas e significados que fazem parte da realidade social pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações (...)” (MINAYO, et al., 2013, p.21). Assim, construímos uma pesquisa exploratória onde analisamos através de fontes documentais, questionários e entrevistas dados das instituições pesquisadas para assim formatar o universo do estudo.

A forma de investigação qualitativa que se assumimos foi a pesquisa descritiva não pretendendo, contudo, esgotar o tema por hora, sendo então um estudo de caso exploratório, abrindo caminhos para um retorno futuro ao objeto e buscando sanar a lacuna de monitoramento dessas ações no âmbito dessas IES. Segundo TRIVIÑOS (1987) citado por GERHARDT et al., (2009, p. 35), “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Objetiva-se aqui, então, descrever quais são as políticas existentes em cada uma das quatro universidades estaduais baianas, entendendo qual o papel desempenhado pelas instituições na implementação das políticas de ações afirmativas e a compreensão que se tem dessas políticas no seio delas.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: análise documental através de documentos oficiais das universidades, portarias e resoluções, relatórios de curso e de pesquisa, produções acadêmicas e editais; entrevista semi-estruturada e a realização de questionários, perfazendo o total de três, com o que foi chamado dentro da pesquisa de “representações institucionais”, totalizando quatro pessoas. Todos esses instrumentos foram pensados para delinear o período de 2006 a 2016, dez anos, de como essas políticas de ações afirmativas tem sido praticadas nessas instituições.

Durante o envio dos questionários, buscou-se os gestores dessas políticas nas universidades, contudo, nem sempre conseguimos o contato direto ou não havia muito conhecimento a cerca do assunto. No caso em especial da UNEB tivemos duas pessoas que se dispuseram a representar a instituição e optamos por manter os dois questionários, visto que uma, participou do processo enquanto movimento social e a outra trabalha no órgão de gestão de ações afirmativas da Universidade do Estado da Bahia, dando assim um horizonte maior a pesquisa dentro da IES que é referência dentro do campo, que aqui indicaremos como representante da UNEB<sup>1</sup> (ator público) e UNEB<sup>2</sup> (ator privado). No caso da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) encontramos dificuldades de contactar quem fosse responsável pela gestão das políticas e optamos por utilizar o Relatório da Comissão de Avaliação e Acompanhamento da



Reserva de Vagas. Todas as colaboradoras são mulheres negras e militantes da luta contra o racismo. Das quatro, duas são doutoras (UNEB e UEFS); uma é pós-doutora (UESB) e uma é graduanda (UNEB). Dessas, duas são da área das linguagens (UNEB), uma da História (UEFS) e Educação e Matemática (UESB). Somente duas delas diretamente com o gerenciamento das ações afirmativas (representante da UNEB<sup>1</sup> e representante da UEFS, contudo esta não é gestora, mas é membro da “Comissão de Cotas”, que avalia o sistema de reserva de vagas na IES). Por fim, com exceção da representante da UNEB<sup>1</sup>, todas participaram ativamente das discussões da implementação das cotas e de outras modalidades de ações afirmativas e três das colaboradoras são parte de Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), uma das modalidades previstas na Lei 10.639/2003.

Acreditamos que a utilização desses instrumentos foi essencial para que pudéssemos ter uma análise e registro mais qualificados dos dados encontrados, trazendo aspectos até então desconhecidos que somente a análise de documentos não daria conta.

## **Discussão dos Dados**

### **1. Sistema de Reserva de Vagas (Cotas) nas UEBA's.**

A partir da análise dos documentos, podemos aferir que todas as quatro universidades possuem sistemas de reservas de vagas, porém a aprovação e instituição desse sistema se deram em momentos diferentes, a saber: na UNEB em 2002 (Resolução CONSU nº 196/2002), na UEFS e UESC em 2006 (respectivamente em julho e dezembro, Resolução CONSU nº 034/2006 e Resolução CONSU 064/2006) e por fim na UESB (Resolução CONSEPE 037/2008). Sobre as resoluções observa-se que os entendimentos jurídicos diferentes do que poderia ser esse sistema de cotas/quotas. Todas criaram o pré-requisito do estudante ter estudo em escolas públicas no ensino médio, contudo, na UEFS, UESB e UESC, essa condição parece ser pregressa ao fato étnico-racial e a partir dessas vagas se estabelecem percentuais para pessoas autodeclaradas negras ou pardas ou indígenas e quilombolas; enquanto que na UNEB, a questão da origem escolar é completar a autodeclaração étnica. Somente a UNEB estabelece a reserva de vagas para a pós-graduação desde a aprovação do sistema de cotas.

Todas as universidades colocaram em suas resoluções a necessidade de criação de comissões para o acompanhamento e avaliação dessas políticas, contudo, um olhar mais apurado sobre as documentações, mostra que apenas na UNEB e UEFS tivemos fortalecimento institucional e papel ativo no acompanhamento do cotidiano do sistema. Na UESC, inclusive, a comissão foi reativada no ano de 2016, passando quase que dez anos sem acompanhamento efetivo do sistema, tendo esse papel desempenhado pela Assessoria de Planejamento (ASPLAN). O relatório divulgado pela Comissão na UESC faz um retrospecto sobre a situação na IES, contudo parte apenas de uma perspectiva da demanda por cotas e os percentuais relacionados a essa demanda como rendimento escolar e número de entrada de estudantes por cotas, deixando de fora outros aspectos socioeconômicos, contudo o relatório traz dados muito significativos,

como o fato de que o rendimento de estudantes cotistas é superior ao de estudantes não cotistas na maioria dos cursos.

A UNEB e a UEFS contam com um órgão específico de gerenciamento de ações afirmativas – a PROAF/UNEB e a Coordenação de Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da PROPAAE - Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis/UEFS. A UESB e UESC gerenciam o sistema de reserva de vagas e ações afirmativas a partir de órgãos de assistência e permanência estudantil (GAE – Gerência de Assuntos Estudantis/UESB ligada a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários; ASSEST – Assessoria de Assistência Estudantil/UESC). Isso demonstra muito sobre o tom que essas políticas são levadas no âmbito das quatro instituições. O fato de especificar um órgão no seu organograma e um orçamento específico para a realização e gerenciamento dessas ações denota um verdadeiro compromisso com as questões e uma vontade política de promover mudanças, já nos outros casos em que se subordina a questão a uma gerência ou assessoria.

## **2. Núcleos e grupos de estudos.**

Todas as Universidades possuem núcleos e grupos de estudo. Estes, estimulados pela existência da Lei 10 639/2003, lei 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 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A maioria deles aparece enquanto NEAB ou NEABI, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Segundo texto do Plano,

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e/ou Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) e os grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior, representam um importante braço da pesquisa, de elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano. (BRASIL 2013, P.44)

A existência desses núcleos e grupos de estudos cumpre um papel importante que é o de atualização do conteúdo dessas políticas e de suporte, trazendo dados e mantendo sempre viva a discussão a cerca da necessidade de ações afirmativas. Muitos deles foram, inclusive, a semente para o começo da discussão para aprovação das cotas nas UEBAs.

A UESC conta com o Kàwé, núcleo que existe desde a década de 1990. O KÀWÉ desenvolve pesquisas relacionadas a situação das populações afrodescendentes na região do Litoral Sul (área de abrangência da UESC). Também promove atividades extensionistas como o Programa Aula Aberta (palestras com convidados de várias áreas relacionadas ao tema) e o Cólóquio do Kàwé, atividade realizada com o intuito de promover a discussão de questões relacionadas a Lei 10.639/03 (Lei de Ensino da Cultura Afrobrasileira e Africana na Educação Básica) com professores e estudantes da região. O Kàwé também aceita estudantes de várias áreas de formação que queiram ser pesquisadores nas modalidades de bolsistas ou voluntários e edita uma publicação anual aberta a receber produções de quem se interesse em escrever sobre a temática. A UNEB, a pioneira, é a que possui mais grupos de estudo ou NEABs dentre as quatro estaduais

que estudam direta ou indiretamente a questão, para a pesquisa, focaremos nos que estudam diretamente, sendo eles: CEPAlA (Centro de Estudos dos Povos Afro-Indío-Americanos), Núcleo de Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Cultura (NGEALC) e o AFROUNEB, Núcleo de estudos que tem sede no campus X da UNEB em Santo Antônio de Jesus. A UEFs possui Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e pelo Programa de Pós - Graduação em História da Uefs. Já a UESB possui o ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas que possui uma história largamente atrelada às ações afirmativas na UESB e na cidade de Jequié.

### 2.1. O ODEERE

O ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas, fundado em 2005, enquanto órgão, e em 2004, enquanto projeto de extensão, é parte do organograma na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, uma autarquia do Governo do Estado da Bahia, e tem como objetivo o estudo das relações étnicas e suas implicações no cotidiano. Enquanto um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) enquadra enquanto ramificação da

A partir desse lugar, o ODEERE surge enquanto um espaço de resistência dentro da UESB, integrando a comunidade externa à comunidade acadêmica. Como em relato da Prof<sup>a</sup> Marise Santana, todo o processo de afirmação e construção do projeto passou por inúmeros obstáculos culturais, estruturais e financeiros desde o início, porém sua influência acabou transcendendo esse espaço ganhando força institucional dentro e fora da universidade.

Oficialmente, é núcleo de estudos que oferece cursos de formação de professores, pesquisas, cursos de pós-graduação stricto e lato sensu e cursos de extensão. Na prática, o espaço serve de centro cultural para a comunidade, oferece cursos para o jovens da comunidade de Pau Ferro, Jequié, e foi capaz de influenciar até mesmo a implantação da Lei 10.639/03 no município, sendo o principal articulador da criação de um núcleo de Cultura Afro-brasileira dentro da Secretaria Municipal de Educação. Nesse ponto, entramos no que o SECCHI (2013) define como níveis da política pública. Segundo ele,

Nosso posicionamento é de que as políticas públicas são tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional. (...) Essa noção implica que, a cada nível da política pública, há um entendimento diferente dos problemas e das soluções, há uma configuração institucional diferente, existem atores e interesses diferentes (Giuliani, 2005) (SECCHI 2013, p. 8 e 9)

Partindo dessa noção, mesmo que o ODEERE seja um NEABI (política de nível operacional) integrante de uma macropolítica ou diretriz estruturante (Lei 10.639/03 e Plano Nacional de Implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais), ele acaba agindo de maneira diferente do que é estabelecido em lei. Inclusive, até mesmo seu comportamento enquanto ator da política é duplo, sendo ao mesmo tempo ator público (parte integrante da autarquia UESB, um órgão da administração indireta) e ator privado (quando atua enquanto movimento

social na realização de ações que partem da motivação de professores enquanto particulares). Isso é explicitado na fala dela quando ela diz,

Então onde tem um espaço para falar de extensão, a Universidade fala que tem o ODEERE, que trata a extensão dessa forma. Agora, em termos financeiros, o ODEERE não tem nada que a gente possa dizer que garanta a vida do ODEERE, não tem. Se a gente não mandar projetos para os editais quando saem internos ou externos, mas aí a gente tá falando da instituição, esses editais internos da instituição, se nós não mandarmos a gente não vai ter verba. (Professora)

Nesse sentido, é possível afirmar que, ainda que o órgão seja parte de uma instituição e receba recursos dessa, assumindo funções de promotor de políticas públicas de ação afirmativa tanto como Estado quanto movimento social, ele somente funciona a partir da vontade dos professores que fazem parte dele e mais, pode-se concluir que a maioria das ações (com exceção dos cursos de pós-graduação) depende da vontade do grupo de pesquisa, da vontade particular de cada um de fazer enfrentamento ao racismo e principalmente, ao racismo institucional quando as questões relacionadas às relações étnicas são omitidas da agenda pública, no caso da ordem do dia da *episteme* da universidade, fato explicitado quando ela diz

A qualificação institucional é que precisa ser feita. Pegar uma e pegar a cabeça de uma pessoa, quando existe uma desqualificação institucional que não sabe tratar dessas questões raciais, das questões de gênero, que não sabe tratar das questões de sexualidade. Em termos institucionais a gente tem um problema sério, porque individualmente a gente tem pessoas que fazem um trabalho sério, são pessoas que individualmente fazem trabalho, de entender que é preciso ter uma *episteme* da universidade, que seja uma *episteme* que contemple conhecimentos diversos. Então, observe, não é uma coisa institucional, é uma coisa muito particular (Professora)

Essa falta de aporte institucional limite e dificulta a ação do órgão até mesmo enquanto NEABI e faz sua existência ser mantida através da força e da resistência de seus membros. Resistência, que por dentro da estrutura da institucionalidade consegue promover espaços e lugares de emancipação coletiva para os elos menos favorecidos das relações étnicas.

### 3. Outras ações

No que tangem outras modalidades de ações, na UEFS temos cotas na residência universitária para cotistas em geral e indígenas e no restaurante universitário além de assistência médica para os cotistas. Importante ressaltar dois programas desenvolvidos na UEFS que deveriam ser referência para todas as outras Universidades que são o **PAGO** e os **Estudos Complementares**. O PAGO é o Programa de Apoio às Políticas de Ações Afirmativas, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis em parceria com o PET Odontologia UEFS, Diretório Acadêmico de Odontologia e o Colegiado do Curso, que consiste na distribuição de kits de utensílios básicos a estudantes cotistas de Odontologia, que devem ser devolvidos ao fim do curso. Os discentes também são levados a clínicas para ver, fazer e se familiarizarem com as práticas da profissão. O programa inclusive surge no seio de um dos cursos que se

opuseram a aprovação das cotas na IES (Representante Institucional da UNEB, 2018). Já o Estudos Complementares também é uma ação da PROPAAE em parceria com Núcleo de Atenção Psicossocial e Pedagógica (Napp) que promove cursos de reforço Matemática Básica e Língua Portuguesa com a “com a finalidade de proporcionar aos participantes uma apropriação e/ou revisão de assuntos que possibilitarão um melhor aproveitamento nas disciplinas dos cursos de graduação” (UEFS 2016).

A UNEB conta com o Programa AFRIMATIVA, ligado a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, um programa de bolsas de pesquisa e extensão para estudantes cotistas para os estudantes desenvolverem atividades acadêmicas para que possam atuar dentro da dinâmica universitária e contribuir com sua formação.

Tanto a UNEB quanto a UEFS realizaram durante o período estudado conferências com os estudantes cotistas para compreensão e atualização do conteúdo dos programas e ações desenvolvidas, buscando assim uma gestão mais democrática e com um “olhar” mais apurado às demandas dos sujeitos que são alvo da política.

## CONCLUSÕES

A pesquisa caminhou pelo universo das quatro universidades estaduais da Bahia explorando um assunto que muitas vezes é relegado ao campo do tabu ou do “não-dito”: as ações afirmativas.

Essas políticas desde seu início sofrem duros ataques quanto à validade de sua existência. As cotas, por exemplo, tem em seu percurso até sua validação enquanto lei, uma história de resistência e ampla participação dos movimentos sociais para a adesão, e em alguns casos mesmo sendo lei, só foi aprovado tardiamente, como no caso da Universidade de São Paulo.

Através da pesquisa documental, dos questionários e da entrevista realizada pudemos realizar um apanhado dessas políticas, entendendo quais eram e como se encontrava a situação da problemática levantada. Por diversas vezes durante a pesquisa encontramos problemas no que tange o acesso a essas informações. No que tange a publicidade, somente a UESC e UNEB possuem as estatísticas sobre os estudantes cotistas publicadas em seus sites, contudo falta nesses dados um caráter mais humano, mais “próximo” da realidade desses estudantes. As universidades ainda tratam os sujeitos atingidos enquanto percentuais e não como sujeitos. Claro que é impossível entender individualmente as vivências e os cotidianos dos cotistas, mas é preciso também pensar indicadores que deem conta de demonstrar fatores socioeconômicos outros que apenas coeficiente de rendimento acadêmico, tempo de conclusão do curso e acesso via cotas, problema que foi parcialmente resolvido na UESB através da aplicação de um questionário socioeconômico no ato da matrícula, contudo, esses dados não foram publicados amplamente, permanecendo em posse da gestão. É preciso ainda pensar que essas pessoas estão inseridas de abandono pelo Estado, que talvez seja a faceta mais terrível do racismo.

Em universidades que não possuem órgãos específicos para cuidar do tema (UESC e UESB) acompanhada de poucas ações institucionais de apoio às políticas

denuncia que o fato de ceder a pressão dos movimentos sociais pelas cotas foi apenas um “cala boca” (LARCHERT 2017) para essa demanda, uma tentativa institucional de “sufocar a desordem” causada pelo debate promovido por esses sujeitos demandantes por políticas de reparação, incidindo diretamente na estrutura das relações étnico-raciais na região marcada pelo coronelismo na qual a UESB está inserida, por exemplo. A representante institucional relata, inclusive, que na época de aprovação da reserva de vagas, setores de cursos mais “privilegiados” (Engenharia, Odontologia, Medicina, Direito e Enfermagem) contrários às cotas, demonstrando a situação descrita acima.

As experiências demonstradas nos ensinam que as instituições possuem um papel fundamental das ações de reparação aos danos históricos e sociais ao povo negro uma vez que a “faca mais fria que corta a pele” é a violência institucional. No caso das ações afirmativas, necessita-se de um entendimento dessas políticas mais amplo não focando somente nas cotas. Como diz MARTINS (2018),

(...) Este fato [*dez anos da experiência com cotas na UESC*] reacende o debate sobre as políticas de ações afirmativas entre a comunidade acadêmica principalmente por haver o entendimento de que a instituição estagnou o processo de promoção de igualdade racial ao apenas aprovar as cotas, sem ter, de fato adotado uma política de ação afirmativa. (MARTINS 2018, p. 4. Grifo dos autores)

A UNEB e a UEFS nos ensinam que os indivíduos que são sujeitos dessas políticas necessitam muito mais que somente entrar na Universidade, mas possuem necessidades outras como assistência médica e residência. Além disso, a existência de programas de bolsas específicas para cotistas supre a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, contribui com a formação, muitas vezes deficitária dados os problemas relacionados a uma educação básica pública que muitas vezes não é de excelência, e contribui para a permanência desse indivíduo no curso, dando subsídios monetários para ajudar nas despesas da formação.

Outra experiência que deve ser ressaltada é a do ODEERE em Jequié. Ele representa o sonho de muitas pessoas e a luta dela para a superação do racismo em suas inúmeras facetas. Enquanto política pública extrapola a função para qual foi pensado e enquanto ação afirmativa pensa outras maneiras de interferir na realidade para além das cotas no acesso ao ensino superior. Enquanto política, a gestão do órgão precisa avançar principalmente no que tange ao acompanhamento da política e a quantificação da amplitude de ação do ODEERE, fato inclusive que é reconhecido pela mentora do espaço. Contudo, a existência dele promove reexistências para não somente a comunidade acadêmica que interage com o órgão, mas também para as comunidades circunvizinhas do bairro do Pau Ferro e do município de Jequié.

Observa-se ainda nessas instituições uma falta de preparo para lidar com o tema atrelado a uma falta de pertencimento a questão. Os “gestores” dessas políticas na UESB e na UESC não se envolvem diretamente e nem mesmo há um incentivo institucional para que haja formação no que tange o trato com as políticas de ação afirmativa, fato que na UNEB e na UEFS é diferente, coincidindo inclusive que essas duas IES possuem órgãos específicos para tratar o tema, levando a crer que a existência de um órgão constituído e com orçamento melhora o tratamento das políticas nessas universidades. Outro grande problema encontrado foi o não fechamento do ciclo das

políticas públicas (RODRIGUES, 2010), principalmente nessas instituições que não possuem órgãos específicos, há falta de monitoramento das políticas e avaliação dessas políticas ou muitas vezes é feito de forma tardia como no caso da UESC e UEFS. Até mesmo na UNEB e UEFS onde a política se encontra mais avançada, o monitoramento ainda é uma questão ainda deficitária. É preciso que o ciclo da política seja bem seguido para que os conteúdos das políticas sejam constantemente atualizados e se possa pensar novos caminhos para enfrentar a situação-problema de maneira mais efetiva e para um número cada vez maior de sujeitos, sem que haja desperdício de recursos e a sociedade veja resultados nas políticas que ela financia, além disso, haja uma maior divulgação dessas avaliações, servindo inclusive para que os dados exitosos da política sejam a sua própria defesa contra os detratores.

Por fim, acreditamos que a pesquisa possui muita importância para a sociedade civil e as próprias instituições, visto que há poucos dados sobre o assunto, principalmente nas UEBA's, podendo inclusive servir indiretamente de inventário dessas ações no âmbito do ensino superior, servindo inclusive para modelos e estudos de atualização do conteúdo da política. Esperamos que o trabalho possa ajudar na luta pela por uma Educação de qualidade que deve ser oferecida pelo Estado como um dever e direito de todos os brasileiros, principalmente para os setores historicamente invisibilizados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### **Bibliografia consultada**

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª Edição. São Paulo, São Paulo: Editora Ática. 1978. 1º Volume. 332 páginas.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª Edição. São Paulo, São Paulo: Editora Ática. 1978. 2º Volume. 478 páginas.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo [orgs.], coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. **Métodos de Pesquisa**. 1ª Edição. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Editora UFRGS. 2009. 120 páginas.

LARCHERT. Jeanes Martins. **CALA BOCA, MENINO!**

**O menino não cala, resiste**. In: ETD – Educação Temática Digital. Campinas, São Paulo. V. 19. Número Especial. P. 1 – 22. Jan.-Mar./2017.

LUZ, Marco Aurélio. **AGADÁ - Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira**. 3ª Edição. Salvador, Bahia: EDUFBA. 2013. Volume único. 501 páginas.

MARTINS, Valéria Soares. **O LUGAR DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE: um estudo de caso na UESC**. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Santa Cruz. 2018.

MODOLO, Cristiane Machado. **Infográficos: características, conceitos e princípios básicos.** In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste – Juiz de Fora – MG (Anais de Congresso). 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** 1ª Edição. Petrópolis, Rio Janeiro: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **NEGRITUDE - Usos e Sentidos.** 1ª Edição. São Paulo, São Paulo: Editora Autêntica, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA EM BENEFÍCIO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: UM PONTO DE VISTA EM DEFESA DE COTAS.** In: Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

RODRIGUES, Marta M. A. **Políticas Públicas - Coleção Folha Explica,** São Paulo: Publifolha, 2010.

SATO, Susana Narimatsu. **A Infografia na divulgação científica: um estudo de caso da Revista de Pesquisa FAPESP.** 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo. 2017.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2 ed. São Paulo. Cengage Learning, 2013.

SILVA, Claudia Rocha da; MATTOS, Ivanilde Guedes de; FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra; PENA, Patricia Carla Alves; MATTOS, Wilson Roberto de. **AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: Conceito e Práticas na Construção de uma Cultura Universitária Inovadora.** In: FLACSO < [HTTP://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/368.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/368.pdf) > acessado no dia 16/03/2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **AÇÃO AFIRMATIVA: PERCEPÇÕES DA “CASA GRANDE” E DA “SENZALA”.** In: Perspectivas, São Paulo, 26: 57-79, 2003.  
**Resoluções, Editais e demais fontes documentais.**

#### **UESC:**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Resolução CONSU (Conselho Superior) nº 64, de 20 de dezembro de 2006. Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências. Acessado em < <http://www.uesc.br/prodape/res064.pdf> >, no dia 20 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Kàwé. Disponível em: < <http://www.uesc.br/asplan/relatorios/caarv.pdf> > Acesso em: 23 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA RESERVA DE VAGAS DA UESC.** Disponível em: < <http://www.uesc.br/nucleos/kawe/> > Acesso em: 23 de março de 2018.

#### **UESB:**



ODEERE. ODEERE. Disponível em < <http://odeereuesb.blogspot.com/>>, Acessado em 26 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE DO SUDOESTE DA BAHIA. RESOLUÇÃO CONSEPE N° 52/2016, de 02 de setembro de 2016. Altera a Resolução CONSEPE n° 37/2008, que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e revoga as Resoluções CONSEPE n° 21/2010, 67/2010 e 39/2016. Acessado em < <http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/52-2016-046904600-1517513052.pdf>>, no dia 20 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. ODEERE. Disponível em < [http://www.uesb.br/ascom/ver\\_noticia\\_.asp?id=8982](http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=8982)>, Acessado: 20 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Disponível em < <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/>>, Acessado: 20 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. ODEERE. Disponível em < <http://www.uesb.br/odeere/>> , Acessado em 26 de outubro de 2017.

#### **UEFS:**

PET ODONTOLOGIA UEFS. PAGO (Programa de Apoio as Ações Afirmativas). Disponível em: < <http://www2.uefs.br:8081/petodonto/detalhes-atividades.php?id=9>> . Acesso: 24 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. RESOLUÇÃO CONSU N° 034/2016, de 02 de setembro de 2016. Estabelece reserva de vagas para os cursos de graduação da UEFS, para grupos historicamente excluídos, realizada através do Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior. Acessado em < [http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/Documentos/resolucao\\_consua\\_34\\_2006](http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/Documentos/resolucao_consua_34_2006) >, no dia 20 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Ações Afirmativas. Disponível em: < <http://www.propaae.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=18>> Acesso em: 23 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Pró-Reitorias. Disponível em: < <http://www1.uefs.br/portal/a-universidade/administracao/administracao-superior/pro-reitorias/propaae/propaae>>. Acesso: 24 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Propaae inscreve alunos da graduação para cursos complementares de Matemática e Língua Portuguesa. Disponível em < <http://www.uefs.br/2015/12/72/Propaae-inscreve-alunos-da-graduacao-para-cursoscomplementares-de-Matematica-e-Lingua-Portuguesa.html>>, Acessado em 25 de outubro de 2017.

#### **UNEB:**

AFROUNEB. Sobre. Disponível: < <https://www.facebook.com/afrouneb/>>. Acesso: 26 de abril de 2018.

CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS AFRO-INDÍO-AMERICANOS (CEPAIA). Sobre. Disponível em: < <http://www.uneb.br/cepaia/sobre/>> Acesso em: 23 de outubro de 2017.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRICANOS E AFROBRASILEIROS EM LÍNGUAS E CULTURA (NGEALC). Disponível em: < <http://ngealc.blogspot.com.br>> Acesso em: 23 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução CONSU (Conselho Superior) nº 196, de 25 de julho de 2002. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Acessado em < <http://www.uneb.br/files/2016/07/196-consu-cotas-afro.pdf> >, no dia 20 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução CONSU (Conselho Superior) nº 468, de 10 de agosto de 2007. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. Acessado em < <http://www.uneb.br/sisu/files/2016/01/468-consu-Res-Vagas-indigenas-vestibular2008.pdf> >, no dia 20 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução CONSU (Conselho Superior) nº 468, de 10 de agosto de 2007. Aprova o Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão para Estudantes Cotistas-AFIRMATIVA, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF). Acessado em <<http://www.uneb.br/files/2016/07/1214-consu-Res.-Programa-de-Bolsas-PROAF.pdf>>, no dia 20 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. PROAF. Disponível em: < <https://portal.uneb.br/proaf/>> Acesso em: 25 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa AFIRMATIVA. Disponível em: < <https://portal.uneb.br/proaf/programa-afirmativa/>> Acesso em: 25 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. AfroUNEB. Disponível em < <http://www.uneb.br/asseci/tag/afrouneb/>>. Acesso: 26 de abril de 2018.

## O PERFIL PROFISSIONAL DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ILHÉUS/BA.

**Solange de Fátima Luft Silva\* , Emília Peixoto Vieira\*\***

*\*Discente do Curso de Pedagogia/UESC, luftsoll@gmail.com;*

*\*\*Docente do Curso de Pedagogia e Mestrado Profissional em Educação/UESC,  
emilcarl28@hotmail.com;*

Agência Financiadora: FAPESB

**RESUMO:** O artigo tem por objetivo central identificar o perfil das professoras que exercem a docência na Educação infantil (EI) na rede pública de Ilhéus/BA. Elencamos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como está configurado o perfil profissional da professora da EI de Ilhéus/BA? O período de recorte para esta análise foi de 2008 a 2017 (Plano de Carreira do Magistério, a Lei do Piso/2008 e ao FUNDEB/2007). O estudo se insere na pesquisa intitulada “Gestão escolar e o trabalho docente na educação infantil no sul da Bahia: desafios e perspectivas”. Para responder como está configurado o perfil da professora da EI, primeiramente fez-se um levantamento das produções no Portal de Periódicos CAPES, com o intuito de verificar como o Perfil Profissional tem sido tratado e discutido nas obras. Também foi realizada análise dos documentos legais e da literatura a fim de caracterizar o perfil do (a) profissional para atuar na EI e compreender a regularização e normatização da profissão docente. O método utilizado é o materialismo histórico dialético por compreender que através dele é possível conhecer a realidade concreta em sua totalidade. Os sujeitos da pesquisa são professoras que exercem a função nas escolas públicas de EI em Ilhéus/BA. Posteriormente, procederá à análise das respostas dadas pelas professoras ao questionário aplicado no ano de 2017. Neste trabalho, apresentamos os resultados da análise do levantamento da base de dados CAPES, dos documentos oficiais e da literatura sobre o tema. Os resultados indicam que o perfil profissional tem sido discutido sob a ótica de três categorias: Habitus professoral, na perspectiva de Bourdieu; Representação Social (RS), na perspectiva de Serge Moscovici, que discute RS a partir das Representações Coletivas de Durkheim; e Desenvolvimento Profissional, na perspectiva de autores como Fiorentini, Marin, Carlos Marcelo, Nóvoa, que em uma perspectiva mais global, procuram investigar as atividades e as problemáticas da profissão de professor nos diversos ambientes escolares.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Educação Infantil; Profissão; Profissionalização docente.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado: “O perfil profissional da professora da educação infantil de Ilhéus/BA”, objetiva identificar o perfil dos docentes que exercem a docência na Educação Infantil na rede pública de Ilhéus, considerando as questões pertinentes à identidade do profissional que exerce a função diretamente com a criança pequena. Este estudo é parte da pesquisa intitulada “Gestão escolar e o trabalho docente na educação infantil no sul da Bahia: desafios e perspectivas” com o objetivo de analisar as

mudanças ocorridas na gestão escolar e no trabalho das docentes da educação infantil das redes municipais do litoral sul da Bahia a partir dos anos de 1990.

O presente estudo justifica-se pela importância de conhecer quem são os (as) professores (as) que exercem a docência na educação infantil? Que perfil tem o (a) profissional, a partir da CF/1988 que estabelece a EI como primeira etapa da Educação Básica. Como tem se configurado o perfil profissional da professora da Educação Infantil em Ilhéus/BA? Quem são as docentes da educação infantil de Ilhéus/BA?

Ante as questões, apresentamos neste texto os estudos produzidos sobre o perfil profissional da professora para atuar na Educação Infantil, relacionados à sua carreira profissional, bem como se deu o seu percurso profissional para a construção de sua identidade no magistério. Para tanto, apresentamos as definições de profissão, profissionalização docente e trabalho docente, a fim de compreender a construção identitária docente na Educação Infantil. Em seguida, apresentamos um estudo bibliográfico sobre como o perfil profissional tem sido discutido nas Teses e Dissertações, no portal CAPES, no período de 2008 a 2017, e uma breve contextualização histórica da Educação Infantil.

## 2. MÉTODO/METODOLOGIA

Para contextualizar o presente estudo, o método escolhido para a análise baseia-se no materialismo histórico dialético, por compreender que através dele é possível conhecer a realidade concreta em sua totalidade, considerando a dinâmica das relações e suas contradições. Explicar a respeito do perfil profissional da professora da Educação infantil em Ilhéus/BA precisa considerar o contexto e realidade da Educação Infantil brasileira, e considerar o contexto social, político e econômico nacional e local. De acordo com GAMBOA (2006), o enfoque materialista dialético faz um estudo em sua totalidade, levando em consideração a trilogia, Estado, Sociedade e Capitalismo, na perspectiva da contradição, mediação e da práxis (ação/reflexão), ou seja, o grau de consciência do professor com relação a sua atividade pedagógica.

### 2.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A primeira parte do estudo consistiu em um levantamento bibliográfico com o objetivo de reunir as informações e dados para a construção da investigação do perfil profissional da professora da Educação Infantil a aproximação ao tema,

O levantamento bibliográfico foi feito de acordo com o período de recorte da pesquisa, de 2008 a 2017. Este período está relacionado à aprovação da Lei do Piso Salarial do Magistério (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008), ao Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Ilhéus/BA (Lei nº 3.346, de 27 de maio de 2008), a e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007) que vincula o financiamento desde a Educação Infantil, e reafirma a importância da Educação infantil e a garantia de verba.

A partir das palavras-chave Educação Infantil, Trabalho Docente, Profissionalização Docente e Formação Docente foi realizada uma revisão bibliográfica no *site* Plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior), no campo dissertação e teses. A busca foi feita a partir da palavra chave Educação infantil, refinando-o por área de conhecimento em Educação. Como surgiram muitos resultados, nova busca foi realizada com as palavras chave combinadas. Foram selecionados trabalhos próximos ao tema deste estudo, ou seja, sobre o perfil profissional da professora da Educação Infantil de Ilhéus/BA.

O procedimento utilizado para essa seleção seguiu a seguinte organização: primeiro foi utilizado à palavra Educação Infantil combinada com trabalho docente. Desta combinação, surgiram muitos resultados, porém relacionados à prática docente, em como o professor desenvolve o seu trabalho na sala de aula e não como o perfil desse profissional enquanto critério para exercer a profissão e as relações de trabalho. Em seguida, uma nova busca, Educação infantil combinada com formação docente e Educação Infantil com profissionalização docente, destas buscas, surgiram alguns trabalhos convergentes ao tema objeto desta pesquisa.

A busca prosseguiu com a combinação de todas as palavras-chave. A seleção ocorreu a partir da análise dos títulos, leitura dos resumos e palavras chave em que se procurou pela similaridade ao tema desta pesquisa. Do total de 6.526 trabalhos (dissertações e teses) exibido no *site* da CAPES, foram selecionados 14 trabalhos para análise, dentre esses, 9 Teses e 5 Dissertações.

Depois de selecionados os 14 trabalhos pertinentes a pesquisa, em seguida foi elaborado um quadro para análise dos títulos, resumos e palavras-chave, para

compreender os objetivos, problemas, referencial teórico, metodologia e resultados trazidos por esses trabalhos. Esta etapa consistiu em analisar quais estudos eram semelhantes ao nosso tema de trabalho de pesquisa. O quadro serviu também de base para verificar as evidências dos trabalhos com relação aos objetivos convergentes e divergentes ao nosso tema.

Em análise dos trabalhos, verificamos 08 (oito) trabalhos convergentes, os quais, os objetivos estavam relacionados à pesquisa do perfil identitário do/a professor/a e 06 (seis) divergentes, pois seus objetivos não tratavam diretamente sobre o perfil profissional do/a professor/a, mas sim voltados para formação e o trabalho docente.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para esta pesquisa o objetivo é identificar o perfil profissional da professora da educação infantil. Assim sendo, é necessário compreender a definição dos seguintes termos: Profissão, Profissão docente, Profissionalização.

De acordo com o dicionário Aurélio profissão tem os seguintes significados:

1. Ato ou efeito de professar. 2. Atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência; ofício, mister. (AURELIO, 2004, p.654)

Para Tenti Fantini (1995) a profissão se caracteriza como “uma combinação estrutural de três características típicas: conhecimento credenciado mediante títulos, autonomia no desempenho e prestígio, e reconhecimento social” (p.20).

Desse modo, profissão é uma atividade que requer estudo e conhecimento especializado, como exemplo a profissão docente.

A profissão docente é para Marcelo (2009) uma “‘profissão do conhecimento’, que requer saber legitimado por um determinado grupo. A atividade docente é baseada no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (MARCELO, 2009, p. 8). Nessa perspectiva, professor é um profissional que domina a arte de ensinar, de formar o aluno no intuito de despertá-lo a vontade de se reencantar, de mudar, de enfrentar desafios e transformar o seu meio social. Desse modo, compreende-se que a profissão docente necessariamente exige uma determinada formação e seja regulamentada e validada pelos pares e reconhecida socialmente.

Em uma determinada sociedade, como a capitalista, a profissão docente tem como objeto de trabalho o conhecimento, e exerce uma função para atender aos

interesses de uma determinada classe. Na visão das políticas neoliberais, a partir dos anos 1990, a ação é direta à atividade docente.

PINI (2010), em seu texto “Profissão docente”, faz uma análise da profissão docente na perspectiva neoliberal que orientaram as reformas dos anos 1990. De acordo com a autora, a proposta neoliberal renova o modelo tecnicista da profissão docente.

A partir dessa lógica tecnocrática, afirma Feldfeber (2004), definiram-se, desenharam e implementaram as políticas de profissionalização docente a partir dos escritórios centrais, participando os interessados apenas da execução, apesar da retórica de autonomia expressada nos documentos das agências internacionais. Em um encontro de 1993, define-se profissionalização como “o desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializado, de maneira que as decisões sobre o que é aprendido, como isso é ensinado e quais as formas organizativas para que isso aconteça, sejam tomadas de acordo com os avanços dos conhecimentos científicos e técnicos, os marcos de responsabilidade preestabelecidos, os critérios éticos que regem a profissão e os diversos contextos e características culturais” (UNESCO/OREALC apud MENGHINI, 2005 apud PINI, 2010, não paginado).

Compreende-se, desse modo, que as sucessivas reformas neoliberais, de forma direta ou indireta, afetaram a capacidade de autonomia dos educadores. Como estratégia, a política neoliberal delinea o trabalho docente para obter o controle sobre o profissional docente. Com a diminuição de recursos disponíveis para a educação, aumento da burocracia, a avaliação de desempenho docente torna-se necessária e traz implicações no agir profissional, resultando não “profissionalização do trabalho” do trabalho do professor (a). Isso ocorre à medida que afasta-se do que vem sendo constituído ao longo da história acerca da profissão docente, do domínio do conhecimento e da autonomia para a realização do trabalho.

A profissionalização docente é algo que se busca, se constrói ao longo da carreira, e está ligada a implicação, ou seja, ao envolvimento do profissional com sua formação e nas relações de trabalho que estabelece na prática cotidiana escolar.

Sob esse ponto de vista, para Marcelo (2009), descreve que “é um processo de longo prazo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p.11). Nessa perspectiva, compreende-se que a profissionalização está ligada a formação inicial e continuada, e a indispensável prática educativa.

Ainda sobre a profissionalização, Nóvoa (1992) define como: “um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (NÓVOA, 1992, p.23). A formação para a profissão docente se fundamenta em um ato educativo de práticas inovadoras e criativas

que vão modelando o ser professora. A profissionalização conflui de um investimento pessoal de busca de conhecimento com intenção de construir um percurso em desenvolvimento que irá compor sua identidade profissional. .

No que diz respeito à formação do professor (a), para sua construção identitária, compreende-se que formação e profissionalização estão imbricadas e ambos se completam no trabalho desenvolvido pela docente. Entende-se que ser professora é educar-se frequentemente por meio do aprendizado e o conhecimento adquirido ao longo do percurso da profissão, que resulta em novas relações com outros conhecimentos.

Neste contexto, é oportuno refletir sobre como as professoras da Educação Infantil se identificam com uma profissão que requer qualificação profissional, conhecimento especializado, no momento em que as políticas educacionais cobram resultados e, ao mesmo tempo enfrentam a desvalorização e a não profissionalização do trabalho docente. Definir e traçar um perfil profissional da docente da Educação Infantil ainda é um desafio como evidenciam (HADDAD; CORDEIRO; MONACO, 2012):

A ausência de consenso, associada à falta de claras referências de perfil profissional e de uma trilha comum a seguir na construção dessa profissionalidade, deve-se tanto a fatores externos, relacionados com a origem e o desenvolvimento das instituições de cuidado e educação da criança pequena, quanto a fatores inerentes às atividades voltadas à infância (p.136).

No imaginário social, trabalhar com a infância e criança requer habilidades afetivas, gostar e saber cuidar, características ligadas à mulher e ao trabalho doméstico, assim, qualquer um pode atuar na função de professor (a) da Educação infantil. Nesse contexto, exclui-se a necessidade da formação adequada.

Atualmente, o profissional apto para atuar na Educação Infantil, precisa apresentar formação e competências mínimas, já que com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da educação Básica, e partir dela, a criança passa a ser vista como um sujeito de direito, que deve ser respeitada como indivíduo que tem história.

A infância é reconhecida como um processo cultural, histórico e social. Logo, essa criança que antes era atendida em creches e pré-escolas numa perspectiva de cunho assistencial, passa a ter também o direito à educação.

Após aprovação da legislação para educação infantil surgem os critérios básicos para atender crianças de 0 a 5 anos de idade. Agora, os profissionais para atuar



legalmente nesta etapa precisam ter formação adequada, ou seja, titulação mínima em nível médio, modalidade normal, ou graduação em curso específico, de nível superior.

O artigo 62 da LDB/96, sobre a formação mínima requerida para atuar na educação infantil, prevê que:

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, p. 26).

Segundo, a regulamentação supracitada, a formação mínima para atuar na educação Infantil é a licenciatura de Pedagogia, sendo então, o primeiro passo para esse profissional dar início a sua qualificação, que deve ser complementada com sua formação continuada.

### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.

Compreender a organização da Educação Infantil bem como os profissionais que atuam nessa etapa faz-se necessário conhecer como se deu o processo histórico da introdução da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica na história da educação brasileira.

O processo histórico da Educação infantil, como primeira etapa da educação Básica, se deu a partir da aprovação da Constituição Federal em 1988, do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) Lei nº 8.069 de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº9.394 de 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e revistas em 2010 e dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006. Esses documentos legais regulam e normatizam o direito das crianças de 0 a 5 anos de idade a Educação Infantil de qualidade. Entretanto, percebe-se que todo esse aparato legal ainda não garante a tão sonhada qualidade e acesso de todas as crianças a Educação infantil.

Ao longo da história, a Educação Infantil sempre foi marcada por ser de cunho social, voltada principalmente para as populações mais pobres. Com a Constituição de 1988 houve “um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, garantia à Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 5

anos a creches e pré-escolas” (BRASIL, 2006, p.9). A partir daí, a Educação infantil passa a ser um direito de todas as crianças.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990 foi o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Nele reafirma-se o direito das crianças de 0 a 5 anos de idade à educação infantil.

A Educação Infantil deixa de ter a característica de atender somente a população de pobre e passa a ser um direito da criança e dever do Estado. Esse direito é reafirmado no Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB de 1996:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Como um direito conquistado é necessário colocar em prática as determinações legais para assegurar o atendimento à educação infantil e buscar discutir como essa educação será oferecida em termos de organização do trabalho pedagógico, currículo e formação de professores.

Após a implantação da LDB/1996, o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de auxiliar as escolas, elaborou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil (RCNEI), de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologadas em 1999 e revisadas em 2009, para adequar as modificações estabelecidas e pela Emenda Constitucional nº59 de 2009, que instituiu a educação básica obrigatória a partir dos 4 anos de idade na pré-escola. Além dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (2010) têm como objetivo subsidiar as redes e as instituições de educação infantil na elaboração de propostas pedagógicas, com vistas a melhoria da Educação infantil. Estabelecidas as Diretrizes, as instituições precisam se organizar para deixar de ter o caráter doméstico e serem reconhecidas como instituições educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (DCNEI, 1999, p. 83).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) organizados em dois volumes propõem critérios curriculares para o aprendizado em creche e pré-escola.

Pretende-se, por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum (BRASIL, 2006, p.9).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade buscam a uniformização da qualidade para o atendimento a criança, respeitando as especificidades e capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças. “Os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006, p.9).

Oferecer uma educação de qualidade, com requisitos mínimos necessários para a Educação infantil, requer garantias mínimas para a organização e implementação da Educação Infantil, como por exemplo, na infraestrutura escolar, organização curricular e pedagógica e formação dos profissionais para essa etapa.

Dentro desse contexto histórico, de construção e institucionalização da Educação infantil, que torna-se importante traçar o perfil da professora que atuará na Educação Infantil. Pensar o perfil docente requer reflexões como: função, formação, profissionalização, que por sua vez, são condições necessárias para uma profissional docente atuar na educação infantil.

### 3.2 O PERFIL PROFISSIONAL DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 14 trabalhos selecionados no site Plataforma CAPES, no campo dissertações e Teses identificamos 8 trabalhos que tratam o perfil profissional docente da educação Infantil. O objetivo da busca neste site, a partir das publicações dissertações e teses foi compreender como o tema é discutido nas obras. O período que utilizamos para a busca foi de 2008 a 2017.

Os trabalhos selecionados analisam o perfil profissional da professora da Educação Infantil e de como se constrói a identidade desse profissional. Para traçar o perfil, os trabalhos têm-se utilizado de categorias como *habitus* professoral, na perspectiva de Bourdieu (1992, 2001, 2004); Representação Social (RS), na perspectiva de Serge Moscovici (1978, 2010, 2011), que discute RS a partir das Representações

Coletivas de Durkheim; e Desenvolvimento Profissional, na perspectiva de autores como Fiorentini (2008), Marin (1998), Carlos Marcelo (2009), Nóvoa (1991,1992, 1995, 2009) que em uma perspectiva mais global, procuram investigar as atividades e as problemáticas da profissão de professor nos diversos ambientes escolares.

Assim, entender como o sujeito professor compreende sua profissão e seu espaço de trabalho é fundamental para traçar o perfil profissional.

Vejamos as análises dos resumos dos 8 (oito) trabalhos convergentes com nossa pesquisa.

No trabalho de Luisa Marilac Ramos Soares intitulado **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande-PB** (2011), a autora utiliza a categoria habitus e representação social para identificar o ser professor da educação infantil. A autora adotou o modelo desenvolvido por Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011), que articula a Teoria das representações Sociais, Serge Moscovici (1978, 2002, 2003, 2005), e os fundamentos e conceitos da Praxiologia de Pierre Bourdieu (1998, 2001) e na Teoria do Núcleo Central (TNC) desenvolvida por Jean-Claude Abric (1998, 2001, 2003), cujo enfoque é a abordagem estrutural da representação social, a qual põe-se em evidência a dinâmica relacional e simbólica, através do qual os indivíduos entram em contato, descrevem, compreendem e reproduzem o mundo exterior a sua imagem e semelhança.

O trabalho de Alessandro Messias Moreira intitulado **Que profissional é este? Representações Sociais do ser professor na educação infantil** (2016), busca na perspectiva de Moscovici (1961, 2001, 2009, 2012) reconhecer as representações sociais para a construção identitária do professor de educação infantil, demonstrando a dificuldade de se constituir como professora sem se reconhecer e sem ser reconhecida como tal.

O trabalho de Ilze Maria Coelho Machado intitulado **Desenvolvimento profissional de professores da educação infantil: a constituição de uma carreira docente** (2015), busca compreender como se constitui o processo de desenvolvimento profissional da educação infantil em diferentes momentos da trajetória profissional. A autora discute o desenvolvimento profissional a partir da formação docente. Para MACHADO, 2016:

O desenvolvimento profissional docente é processual e inacabado, se estende por toda a carreira docente e acontece de variadas formas, vai além da participação em 6 cursos, e o professor é compreendido como sujeito do processo. Delineia-se como um processo de formação permanente, abrangendo a dimensão pessoal e profissional (p.5).

Nos trabalhos de Maria Carmem Bezerra Lima intitulado **Quem são os professores da primeira infância?: Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na educação infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96** (2016) e de Elizabeth Gottschalg Raimann Intitulado **Concepções de trabalho docente: sua redução à ação empreendedora** (2015), as autoras discutem o perfil formativo e as concepções de trabalho e de profissionalização docente a partir de documentos legais como a LDB 9.394/96, o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE de 2007, FUNDEF/2006, entre outros. Ambos os trabalhos concluem que os documentos apontam para a valorização e profissionalização docente, no entanto, o caráter multifacetado do professor, o trabalho e profissionalização docente, condições objetivas e subjetivas do trabalho docente apontam para a desprofissionalização docente.

No trabalho de Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva intitulado **As condições de trabalho docente na educação infantil: uma análise a partir do Proinfância em quatro municípios do Rio de Janeiro** (2014) faz uma análise das condições de trabalho docente em um contexto amplo, como uma política pública que se destina a expandir e melhorar o acesso das crianças pequenas à Educação Infantil, aprofundando também o conhecimento acerca das bases às quais se produz e sustenta o trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica.

Assim como no trabalho de Vanessa Cristina Alvarenga intitulado **Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras** (2016) também discute as condições de trabalho docente a partir da análise da legislação e documentos oficiais nacionais no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente. A autora aborda em seu trabalho o perfil profissional dos professores, a fim de compreender o contexto específico de atuação das professoras da Educação Infantil.

O trabalho de Aline Arantes Bernardes intitulado **A formação continuada em serviço dos professores na educação infantil na escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS** (2017) procura identificar o perfil profissional e analisar a proposta de formação continuada em serviço a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96.

Os trabalhos analisados, no que se referem o perfil profissional docente identificamos que todos abordam a questão da construção identitária da professora da

Educação infantil, deixando clara a preocupação em traçar um perfil desse profissional a partir das políticas públicas para educação infantil. Procuram explicitar e compreender o processo de construção da identidade do professor em seu ambiente de trabalho.

A dificuldade de traçar o perfil e a identidade, mesmo com uma legislação que regulamenta a profissão professor, se dá devido o perfil ser construído no cotidiano, por isso a representação social que fazem do lugar que ocupam é complexa, uma vez que o professor como sujeito sócio cultural constrói e reconstrói sua identidade de acordo com sua formação e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional.

#### 4. CONSIDERAÇÕES

Os resultados indicam que o perfil profissional tem sido discutido sob a ótica de três categorias: *Habitus professoral*, na perspectiva de Bourdieu (1992, 2001, 2004); *Representação Social (RS)*, na perspectiva de Serge Moscovici (1978, 2010, 2011), que discute RS a partir das *Representações Coletivas* de Durkheim; e *Desenvolvimento Profissional*, na perspectiva de autores como Fiorentini (2008), Marin (1998), Carlos Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2009) que em uma perspectiva mais global, procuram investigar as atividades e as problemáticas da profissão de professor nos diversos ambientes escolares.

Posteriormente, procederá à análise das respostas dadas pelas professoras ao questionário aplicado no ano de 2017.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Vanessa Cristina. *Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras*. 2016. 342f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais.

BERNARDES, Aline Arantes. *A formação continuada em serviço dos professores na educação infantil na escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS*. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

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

\_\_\_\_\_. 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.2.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2010. ISBN 85-85296-15-1.

GAMBOA, Silvio Sánchez. OS MÉTODOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: uma análise epistemológica. \_\_\_\_\_. In. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Métodos e Epistemologias. São Paulo: Loyola, 2006. p.12-25.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Gregóry Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. *Educação e Linguagem* v. 15 n.25. 134-154. 2012.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. *Quem são os professores da primeira infância?: Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na educação infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96*. 2016. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí/PI.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. *Desenvolvimento profissional de professores da educação infantil: a constituição de uma carreira docente*. 2015. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, n.8, 2009, p.7-22.

MOREIRA, Alessandro Messias. *Que profissional é este? Representações Sociais do ser professor na educação infantil*. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PINI, M.F. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. *Concepções de trabalho docente: sua redução à ação empreendedora*. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG.

SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da. *As condições de trabalho docente na educação infantil: uma análise a partir do Proinfância em quatro municípios do Rio de Janeiro*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.

SOARES, Luisa Marilac Ramos. *Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande-PB*. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN.



## EIXO 2 -CULTURA, CURRÍCULO E SABERES

### A INTIMIDAÇÃO SISTEMÁTICA (IS) E O DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BUERAREMA - BA

**Maria Aparecida Santos Concessor-UESC**  
cida\_concessor@hotmail.com

**Valdete do Vale da Silva Santos-UESC**  
valdetevale10@hotmail.com

**Jeroaldo de Souza Santos-UESC**  
jeroaldosantos@hotmail.com

#### RESUMO:

A Intimidação Sistemática (IS) é conhecida como *Bullying* e caracterizada como diferentes formas de intimidar, humilhar ou discriminar pessoas. No Brasil, a Lei Federal de nº 13.185/2015, Artigo 2º e 3º considera a IS como violência física ou psicológica em atos de intimidação, recomendando que as instituições educacionais (Educação Básica) assegurem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate. Assim o objetivo dessa pesquisa foi compreender os possíveis efeitos da IS no processo de ensino e aprendizagem numa turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola do Município de Buerarema (Bahia), além de identificar os principais tipos de IS, número de ocorrências, gênero e encaminhamentos, assumidos pela escola. É uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida através da coleta de dados documentais nos livros de ocorrências, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar Unificado (RUEB) das escolas municipais de Buerarema, além do desenvolvimento do Roteiro de Observação Sistemática (ROS), aplicado durante o mês de outubro de 2017 e do Projeto de Intervenção (PI) para 23 discentes, esses dados foram sistematizados em quadro e gráfico, juntamente com a revisão de literatura. O ROS constatou 94 casos de ocorrência de IS em 17 dias e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem (ROS, 2017); a necessidade de desenvolvimento de Projeto de Intervenção permanente nas escolas coerente ao Projeto Político Pedagógico, RUEB e Livro de Ocorrências e o PI promoveu reflexão e satisfação na mudança de postura de discentes.

**Palavras-Chaves:** Intimidação Sistemática; ensino - aprendizagem; Projeto de Intervenção

#### 1. INTRODUÇÃO

Os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE de 2015 realizada em convênio com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o Ministério da Saúde e Ministério da Educação constataram a presença da IS no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2016), coerente aos dados do Relatório sobre o desempenho dos estudantes do Brasil no *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2015).

Esses dados contribuem para analisar o papel das instituições escolares diante da constatação supracitada através de ações de diagnose da IS, prevenção e no planejamento pedagógico por meio de Projetos de Intervenção (realização de palestras, seminários, reuniões de pais e mestres, oficinas e trabalhos extraclases) para combater, encaminhar e monitorar ações de conscientização de toda a equipe escolar (docentes, discentes, pais e funcionários) acerca das causas, características e efeitos do IS no processo de ensino e aprendizagem e no “rendimento escolar” (FANTE, 2012, p.79).

Mesmo esse objeto de pesquisa sendo muito divulgado, discutido atualmente pelos diversos meios de comunicação, registrado nas escolas e na área judicial, além da criação da Lei Federal de nº 13.185/2015, essa problemática ainda é tratada na prática escolar da Educação Básica sem embasamentos técnico-científicos, com menor ênfase no planejamento curricular e na definição de instrumentos/parâmetros de análise.

Desse modo, é evidente a existência da IS na comunidade escolar e a ameaça a dignidade da pessoa humana e do respeito as diferenças e a diversidade defendidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Constituição Federal do Brasil de 1988, pelos princípios da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96 e da Lei Federal de nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A IS ainda é confundida como brincadeiras e piadas “normais” e “inocentes” que ocorrem no processo de integração social, formação cultural e identitária de crianças e adolescentes, mas que possuem grande potencial de intimidar, perseguir e humilhar.

Diante disso, o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção na escola possibilita aos discentes e a equipe pedagógico-administrativa a compreensão das consequências destas práticas e dos prejuízos da IS para os discentes e efetividade do respeito mútuo, diferenças entre classes sociais, raciais e econômicas. As agressões, os preconceitos, a violência na escola, muitas vezes não apresenta uma razão para acontecer, simplesmente é por prazer em agredir verbalmente ou por ato físico.

Sendo assim, essa produção científica buscou compreender os possíveis efeitos da IS no processo de ensino e aprendizagem numa turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola do Município de Buerarema, tendo como objetivos específicos identificar os principais tipos de IS, número de ocorrência, gênero e encaminhamentos; verificar os efeitos da IS no desempenho escolar das vítimas e desenvolver um Projeto de Intervenção de acordo a Lei Federal de nº 13.185/2015 e pesquisas científicas.

## **2. METODOLOGIA**

A abordagem utilizada nessa pesquisa foi de natureza qualitativa-quantitativa, do tipo de pesquisa documental e bibliográfica para compreender os possíveis efeitos da IS no processo de ensino e aprendizagem numa turma de 23 discentes do 4º ano (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) matriculados em uma Escola Municipal de Buerarema.

A abordagem qualitativa busca o “aprofundamento nas ações da pessoa e não no que está apresentado somente nos números” (MINAYO, 2003, p. 22), ao buscar significados no contexto de sala de aula em que o sujeito está inserido para entender o que será estudado, como defende Denzin e Lincoln (2006).

Esta pesquisa qualitativa se baseou na pesquisa etnográfica aplicada na educação para “descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos” (ENGERS, 1994, p. 67) ligados aos casos de IS no contexto de sala de aula.

Na primeira etapa foi criado e aplicado o Roteiro de Observação Sistemática (ROS), aplicado durante o mês de outubro de 2017 e em seguida a realização do Projeto de Intervenção (PI) de combate a IS. O PI foi baseado nos princípios da Pesquisa - Ação que é “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo” como destaca Thiollent (1985, p.14).

Na segunda etapa foi realizada a pesquisa documental que está relacionada com a análise de informações de documentos e registros arquivados em diversas instituições ou organizações que contribuem com novos dados em resposta ao problema da pesquisa, como destacam Ludke e André (1986). Os documentos consultados foram:

livros de ocorrências, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar Unificado (RUEB) das escolas municipais de Buerarema.

Na terceira etapa foi realizada a pesquisa bibliográfica que é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50) através da consulta de várias literaturas relativas a temáticas em livros, legislações, artigos científicos e periódicos *on line*.

Para Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa que auxiliam o pesquisador na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. E por fim os dados das 3 etapas foram sintetizados na produção de artigo científico.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei Federal brasileira de nº 13.185 de 2015 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) foi um marco para o desenvolvimento de Programa de Combate IS no Brasil e caracterizou a existência desse problema com a “violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação” (BRASIL, 2015) classificadas em:

Art. 3º A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir; V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI - físico: socar, chutar, bater; VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social (BRASIL, 2015).

Essa mesma legislação também definiu que cabe ao “estabelecimento de ensino, assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática” (BRASIL, 2015) que para Fante (2012) é considerada um “fenômeno mundial” que ganhou ênfase a partir de 1983 na Noruega através dos estudos de Dan Olweus e do surgimento de casos de suicídios oriundos de agressões exercidas entre discentes de uma mesma escola.

Com base nessa definição legal, o Projeto Político Pedagógico (PMB, 2012) de uma Escola Municipal de Buerarema que oferta o 4º ano dos Anos iniciais do Ensino Fundamental forneceu diversos dados que podem justificar a presença de casos de IS nessa escola que afirma ser norteadas pelas linhas pedagógicas do construtivismo e sociointeracionismo.

A demanda dos discentes dessa unidade escolar é constituída por um grupo heterogêneo no aspecto sócio econômico e cultural (diversidade religiosa), oriundos do própria bairro e localidade vizinha, provenientes de família com renda financeira mínima. Por causa desse fator financeiro, a maioria dos discentes são cadastrados no Programa Bolsa Família (PBF) para ajudar na renda familiar.

Os discentes estão expostos a problemas sociais relacionados a desnutrição; violência familiar no ambiente doméstico; estímulo ao uso de drogas, alcoolismo, prostituição e abandono. Eles apresentam dificuldades cognitivas que são encaminhadas para o Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência (CAPED), onde conta com o acompanhamento psicológico do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), porém poucos frequentam por negligência dos pais ou responsáveis.

As principais metas do Projeto Político Pedagógico (PMB, 2012) da escola analisada estão relacionadas ao aumento da frequência da participação dos pais na escola para o acompanhamento dos filhos; fomento de cursos de formação da equipe pedagógica; redução de número de alunos com dificuldades cognitivas e inclusão digital, sendo importante destacar que não foi dada ênfase ao combate da IS na escola.

No Livro de Ocorrências (PMB, 2014) não foi denominado nenhum caso como IS desde 2014, quando foram encontrados 3 casos que podem ser relacionados a IS em 25 de setembro de 2014. O primeiro envolvendo um discente que mordida os colegas ao ficar agitado por apresentar instabilidade emocional, o qual era acompanhado pelo CAPED; o segundo caso envolvendo 11 discentes em conflitos verbais e físicos por conta de “brincadeiras” a respeito do excesso de pelos nas axilas de um discente; e o terceiro ocorreu em 4 de dezembro de 2014 relacionado a agressões físicas e ameaças verbais sofridas por um discente. A essas 3 ocorrências não houve nenhum encaminhamento.

Diante desses casos é importante salientar que a unidade escolar em questão possui um Regimento Interno Unificado (PMB, 2012) que trata das penalidades, definidas como “sanção disciplinar aplicada pelo não cumprimento dos deveres e obrigações

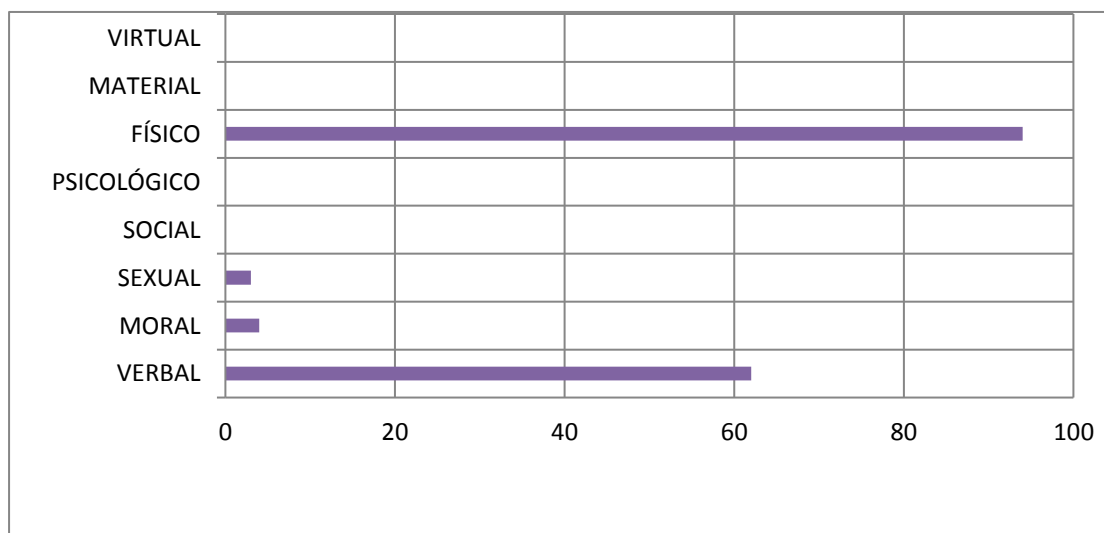
estabelecidas por lei e normas regimentais, visando prevenir e evitar repetições de outras falhas” (PMB, 2012, p.40).

Nesse mesmo documento em seus Artigos 97º, 98º, 99º e 100º são tipificadas as penalidades aplicáveis aos discentes, sendo estas: advertência verbal (aplicada pelo diretor, vice-diretor, professor ou qualquer funcionário), escrita (documento escrito e assinado pelo diretor/substituto após consulta do Conselho de Classe), afastamento temporários ( não participação das aulas de 3 a 5 sem abono de faltas e com prestação de serviços sócio-educativos-culturais à escola mediante definições do Conselho de Classe) dias e transferência compulsória (aplicada a faltas graves/reincidência de acordo a graduação do tipo de faltas e repetições, principalmente quando ocorrer agressão física ou moral na unidade escolar entre discentes ou qualquer pessoa.

O Regimento Interno Unificado (PMB, 2012) ainda destaca como direito dos discentes no Artigo 93º a garantia do respeito e atenção, ser atendido nas denúncias e reclamações, apresentar comportamento coerente as normas regimentais, ser indenizado e direito a defesa. E o dever de tratar a todos com civilidade, zelo e respeito, conforme o Artigo 94%.

A aplicação do ROS não participativo em 17 dias identificou 94 ocorrências, sendo apenas 3 casos foram chamados a atenção (verbalmente) pela docente e outro caso foi direcionado para análise da coordenação pedagógica, sem o registro no Livro de Ocorrências e da análise com base nas diretrizes do Regimento Escolar Unificado (PMB, 2012). Em relação aos tipos de IS, predominou a ocorrência do tipo físico (socar, chutar, bater) e verbal (insultar, xingar e apelidar pejorativamente) como mostra a Figura 1:

**Figura 1: Número de ocorrências e Tipos de Intimidação**



Fonte: Dados de Pesquisa. Roteiro de Observação Sistemática. Outubro. 2017.

Os dados (Figura 1) demonstraram que 5 casos ocorriam por dia, tendo em 44 casos o agressor do gênero feminino e 30 casos do gênero masculino, além de que 34 ocorrências associavam a IS verbal com a física, sendo 89 casos em específico a IS verbal e 94 a IS física (FIGURA 1).

Não foram identificados casos referente a IS social (ignorar, isolar e excluir), psicológica (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar), material (furtar, roubar, destruir pertences de outrem) e virtual (*cyberbullying*) – Parágrafo Único do artigo 2º da Lei Federal 13.185/2015), uma vez que a escola não disponibiliza a senha de acesso à Internet via *wi fi* e os discentes não tinham acesso à internet privada.

Os efeitos da IS no desempenho escolar para Fante (2012, p.80) estão ligados aos seguintes sintomas psicossomáticos: “enurese, taquicardia, sudorese, insônia, cefaleia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamento de vingança e de suicídio” que foram identificados durante a pesquisa.

Nesse mesmo sentido, Fante (2012); Manzini (2013, p.64) associam a IS com o baixo desempenho desportivo devido ao fato de as vítimas apresentarem ansiedade e insegurança. Rolim (2008, p. 29) através de pesquisas desenvolvidas por Teixeira (2011), Olweus (1987) e de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) de 2004 destaca a rejeição (deixados de lado) e o isolamento sofridos pelas vítimas de IS que contribui para o baixo desempenho acadêmico que o Inep/MEC (2004) registrou a média em Língua Portuguesa de 145,3 para os “deixados de lado” e 178,5 para aqueles discentes que afirmaram não sofrerem isolamento.

Esquierro (2011, p. 18) também destacou essa relação em questão, diante do Relatório da Unesco de 2002 que:

além dos danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança que prejudicam o desenvolvimento pessoal dos alunos, a violência impõe graves consequências para o desempenho escolar dos estudantes que, diante de um contexto de vulnerabilidade e insegurança, apresentam dificuldade de concentração nos estudos e se sentem desestimulados a comparecer às aulas, alimentando situações que favorecem o absenteísmo, a reprovação, a repetência e o abandono escolar, os quais configuram o que se conhece por fracasso escolar (UNESCO, 2002 *apud* ESQUIERRO, 2011, p. 18).

Esses efeitos da IS no processo de ensino e aprendizagem de acordo a UNESCO (2002) também foram confirmados nas pesquisas de Esquierro (2011, p.25) como geradores de “redução repentina no desempenho escolar” e que caracterizam os envolvidos como portadores de “dificuldades de atenção, menor inteligência, desempenho escolar deficiente [...] podendo mostrar-se agressivos inclusive com os adultos” (ZEQUINÃO *et. al.*, 2016, p.184) e apresentam “fraco desempenho escolar” (SEIXAS, 2006 e MELIM, 2011 *apud* ALVES, 2016, p. 609).

Com base nessas constatações científicas e de acordo registros (diagnóstico inicial de 2017) da docente regente, a turma analisada apresentava no início do ano letivo de 2017 dificuldades tanto na leitura, como na escrita. A maioria dos 23 discentes omitia algumas palavras e letras e também nas pontuações e com dificuldades na leitura, compreensão textual (história, geografia e ciências), raciocínio lógico (resolução de situação problemas envolvendo as 4 operações), nas expressões numéricas e valores de quantidades.

Após o encerramento do 1º semestre foram identificadas melhorias pontuais na leitura e escrita, mas permaneceram dificuldades ligadas ao uso da pontuação na produção textual e domínio da coerência e clareza escrita; ampliaram os conhecimentos específicos de história, geografia e ciências através do domínio parcial da compreensão textual e as dificuldades envolvendo o raciocínio lógico permaneceram.

No relatório final constatou-se 3 transferências, 1 evasão e dos 19 discentes 8 foram conservados e apenas 11 alcançaram a média 5,0 com muitas dificuldades no domínio das competências e habilidades necessárias para prosseguir os estudos no ano seguinte em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências (Quadro 1).

Esses dados do desempenho cognitivo relacionados aos aspectos sócios afetivos registrados no Diário de classe e coletados pelo ROS não participativa em novembro de 2017 mostram os impactos da IS no desempenho escolar da turma analisada no Município de Buerarema, conforme dados coletados no Diário de Classe durante a pesquisa documental (QUADRO 1).



Quadro 1: Desempenho cognitivo de alguns discentes do 4º ano de uma Escola Municipal de Buerarema

Aluno (a)	M	F	Idade	Freq. Anual	Nota anual					Observações
					Port	Mat	Geo	Hist	Ciën	
01		X	11	169	6,0	3,5	3,5	5,5	6,0	Possui dificuldades na escrita e somatória
02		X	09	168	6,	4,0	5,5	4,0	4,5	Possui dificuldades na escrita e somatória
03		X	10	153	5,5	4,5	4,5	5,5	5,0	Na leitura, escrita e somatória.
04	X		13	164	5,5	4,5	5,0	6,0	5,5	Um pouco na somatória e na escrita e distúrbio mental
05	X		09	128	6,0	3,5	4,0	5,5	5,5	Na escrita e somatória.
06		X	09	148	7,5	6,0	6,5	7,5	7,0	Um pouco de dificuldade na escrita e somatória.
07	X		10	157	7,5	6,5	6,5	6,5	8,0	Um pouco de dificuldade na escrita e somatória.
08	X		13	169	3,5	3,0	4,5	4,0	5,0	Tem uma deficiência mental.
09	X		14	163	3,0	3,0	3,5	4,0	3,0	Na leitura, escrita e somatória.

Fonte: Dados da Pesquisa documental. 2017.

Mediante os dados da Figura 1 e do Quadro 1, o Projeto de Intervenção (Pesquisa ação) foi construído e aplicado no mês de novembro de 2017 com a realização de 3 encontros. No primeiro encontro as respostas do diagnóstico constataram a existência de mentiras, apelidos, xingamentos, incômodo e “olhar a vida do outro” como causas de conflitos; apenas 1 afirmou não ter sofrido algum tipo perseguição repetitiva por um colega; caracterização dos colegas que perseguiam os outros como: feio, horrível, miseráveis, ousados e malvados e ao presenciar um colega sendo agredido ou agredindo outro ficavam com vontade de vingança, de interferir, de ajudar a bater, e outros achavam vergonhoso esse tipo de comportamento.

Na segunda etapa do Projeto de Intervenção foi realizada a leitura compartilhada do texto reflexivo e solidário: “Tina, a leoa viajante” (FANTE, 2005) e a divulgação das respostas do diagnóstico construído na primeira etapa. Esse momento contribuiu para incentivar os discentes a aprender a respeitar e valorizar os colegas em suas diferenças através de atitudes solidárias e de acordo as normas disciplinares da escola, além de reconhecer a existência da IS na sala de aula e as características dos envolvidos (vítima típica, provocadora e agressora; agressor e espectador) como pontua Fante (2012).

Tendo em vista os dados apresentados pelos discentes, notou-se que a IS pode influenciar negativamente no aprendizado e no ambiente escolar em que ele está inserido. De um modo geral eles acreditam que isso pode mudar, dependendo muito da interferência do professor, coordenador pedagógico e direção através do uso de: aplicação das normas disciplinares previstas no Regimento Escolar Unificado; encaminhamento aos pais; acompanhamento psicológico e se necessário for para o Conselho Tutelar.

Ainda na Etapa 2 as pesquisadoras explicaram o conceito, características dos envolvidos e os efeitos da IS no desempenho escolar através do uso de figuras em *slides* sobre vários tipos de IS, seguida pela reflexão da seguinte questão: “Diante disso o que é possível fazer para diminuir essas ocorrências de IS na minha sala de aula? ” Essa questão foi debatida entre eles e a participação foi bastante significativa através da socialização e discussões, expressando verbalmente as inquietações e como combater esse problema. Essa etapa foi concluída com a construção de cartazes espalhados pela escola.

O Terceiro Encontro do Projeto de Intervenção foi com a participação da direção escolar, pais/responsáveis, discentes da escola e coordenação pedagógica, docente regente da turma, orientador da pesquisa (UESC), representante do Conselho Tutelar e uma psicóloga voluntária que contribuíram para:

- 1- Apresentação, debate e conhecimento dos dados (gráfico e quadro) do desenvolvimento do projeto sobre a IS;
- 2- Compreensão pela equipe administrativa de que projetos de intervenção em combate a IS precisam ser anuais, contínuos e para todas as turmas da escola;
- 3- Consciência da relevância atual do tratamento da IS e dos seus possíveis efeitos no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula;

4- Reflexão e identificação dos efeitos da IS nas vítimas relacionadas a baixa autoestima, dificuldade de relacionamento social e no desenvolvimento escolar; geração de ansiedade, estresse, alteração de humor e aumento da evasão escolar;

5- Mudanças de comportamento e atitude dos discentes ocorridas na turma com o desenvolvimento do projeto relatadas pelo docente regente da turma do 4º ano;

6- Relação da IS com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Lei Federal de nº 13.185/2015;

7- Necessidade de Projetos e ações na escola analisada de uma campanha permanente dentro da instituição;

8- Participação e denúncias de pais do sofrimento de filhos por causa da IS;

Com a produção desse projeto, foi possível constatar a IS na escola que antes se passava despercebida, no entanto com a realização das observações, dados coletados e todo o trabalho elaborado durante a pesquisa, verificamos que o professor e a escola devem se planejar e instrumentalizar-se para minimizar os tipos de agressões no contexto escolar juntamente com os pais ou responsáveis.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento dessa produção científica com o objetivo de compreender os possíveis efeitos da IS no processo de ensino e aprendizagem numa turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola do Município de Buerarema constatou diversos fatores relevantes a identificação dos tipos de IS (ocorrências, gênero e encaminhamentos), além de verificar os efeitos da IS no desempenho escolar das vítimas através do desenvolvimento de um Projeto de Intervenção de acordo os pressupostos previstos pela Lei Federal de nº 13.185/2015 e de resultados recentes das pesquisas científicas.

O ROS não participativa identificou 94 ocorrências de IS tipificados em físico e verbal no mês de outubro de 2017 que se apresentavam de forma associada, quanto individualizada em sala de aula e com nenhum caso do tipo virtual (*cyberbullying*), sendo a maior parte dos agressores pertencentes ao gênero feminino. Desse modo, ficou evidente a relação entre os conceitos de violência, violência do tipo interpessoal (OMS, 2002), agressão violenta (CHARLOT, 2002) e violência na escola (intimidação sistemática) de acordo estudos de Fante (2005 e 2012).

Essas ocorrências estão ligadas a inexistência de medidas/projetos/programas de conscientização, prevenção, diagnose e combate da IS, bem como raros casos registrados no Livro de Ocorrências em 2017, sendo os 3 últimos registros de 2014. O Projeto Político Pedagógico (PMB, 2012) não contempla o objeto da pesquisa e os procedimentos definidos pelo Regimento Unificado das Escolas de Buerarema em relação a penalidades para agressão física e moral concentram-se apenas na advertência verbal sem garantir condutas de civilidade, zelo e respeito ao outro e aos problemas sociais que a demanda de discentes está exposta, conforme registra o PPP.

Diante desses dados, verifica-se que a IS em um ambiente escolar com baixa organização do trabalho pedagógico interfere no desempenho escolar da turma, independente do papel que cada um exerce no processo, levando a dificuldades no raciocínio lógico, concentração na realização das atividades, leitura e produção escrita, conforme os registros finais no Diário Escolar da turma em 2017.

Enfim, o desenvolvimento do Projeto de Intervenção e a atuação conjunta entre família, discentes, docente, equipe administrativa-pedagógica e apoio científico-pedagógico contribuiu para a diminuição, identificação, compreensão, encaminhamentos para a IS e melhorando o desempenho escolar dos discentes.

## 5. REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e *bullying* como desafio educacional. **In.: Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 jul./set. 2016. 594-613 p.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015 Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Lei Federal de nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília. 2015

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20.12.96**. 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: 9 dez. 2017.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**- teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENGERS, M.E.A. (org.) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1994.

ESQUIERRO, Lilia Maria Cardoso. **Violência na escola: o sistema de proteção escolar do governo do Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL – SP. São Paulo, 2011.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus Editora, 2005.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 7ª edição. Verus Editora. Campinas- SP. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

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

MANZINI, Raquel Gomes Pinto. **Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - INSTITUTO DE PSICOLOGIA. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). Brasília – DF, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo; Atlas, 2011.

MINAYO, M.C.de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLWEUS, D. *School-Yard Bullying-Grounds for Intervention*. *School Safety*. 1987.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *World report on violence and health. Summary* 2002. Disponível em: < <http://www.who.int/publications/en/>>. Acesso em: 15 de dez. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BUERAREMA (PMB). **Livro de Ocorrências**. Buerarema – Bahia. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BUERAREMA (PMB). **Projeto Político Pedagógico 2012 - 2016**. Buerarema – Bahia. 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BUERAREMA (PMB). **Regimento Escolar Unificado das escolas municipais de Buerarema**. Buerarema – Bahia. 2012.

ROLIM, Marcos. **Bullying: O pesadelo da escola – Um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-

Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre. 2008.

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: Bestseller. 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ZEQUINÃO, M.A; MEDEIROS, P. de; PEREIRA, B. e CARDOSO, F. L.. *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **In.: Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, jan./mar. 2016. 181-198 p.

## **PROJETOS LÚDICOS CULTURAIS: UMA VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA PARA INFÂNCIA**

Autor: Rafaela Sousa Guimarães  
UFRB/ rafiusk80@hotmail.com

Coautor: Ana Carla Nunes Pereira  
UNEB/acnpereira@hotmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho possui o intuito de apresentar os projetos desenvolvidos em prol da visibilidade e valorização da cultura popular com crianças de 02 a 08 anos de idade na Casa de Brincar Alecrim, situada no município de Amargosa-Bahia. O protagonismo da cultura popular presente nos projetos no referido espaço objetiva-se apresentar aos brincantes as expressões culturais através de um trabalho com a música popular brasileira, artes, movimentos culturais, dança, tradições e folguedos, fomentando a ludicidade e o conhecimento que representa a tradição da vasta cultura popular brasileira. Assim, percebe-se que esta maneira de mediar o conhecimento sobre a cultura popular para crianças é a maneira de apresentar a vastidão do patrimônio cultural brasileiro, sua origem e seus personagens, educando e contribuindo para a educação patrimonial das crianças ainda na infância.

**Palavras-chave:** Cultura Popular. Infância. Casa de Brincar Alecrim.

### **Introdução**

Mediar conceitos e conteúdos referente a cultura popular brasileira para o universo infantil é uma referência para a criança das suas ancestralidades e tradições. Pautada numa referenciação de pertencimento, reafirma o sentido de grupo social ao qual os indivíduo faz parte. Apresentar aos brincantes através de projetos lúdico culturais temas sobre as tradições, as manifestações culturais, promove uma sensibilização para uma educação patrimonial pautada nos estudos das expressões culturais. Penetrar o universo infantil com temas sobre cultura popular é um grande desafio, visto que as interferências midiáticas e tecnológicas são muitas e extremamente sedutoras. Imersas em um ambiente sem valorização da cultura, as crianças vão penetrando numa sociedade sem acolhimento e sem referências, uma sociedade líquida

e estéril, que apenas forma indivíduos para atuar de maneira mecânica e repetitiva, sem expressão e manifestação vivaz de ser humano. É necessário imergir as crianças no universo cultural no sentido de referenciar um modelo de comunidade e coletividade, para vislumbrar nas crianças um modelo de referência social.

A cultura popular possui um papel fundamental na formação social dos seres humanos. É através dela que as expressões lúdicas vão se caracterizando como componente da representação dos homens no contexto social. Sendo assim, trabalhar elementos da cultura popular brasileira para as crianças é primordial para uma educação total, que atua na integralidade do ser, atuando na esfera cognitiva, social e relacional. Neste sentido, emergir o ser infantil numa educação cultural e popular é dever das instituições educacionais, no afã de proporcionar momento de aprendizagens e interatividades nas expressões representacionais do que nos referencia como grupo social.

A Casa de Brincar Alecrim como espaço lúdico e de formação do desenvolvimento infantil através da arte, da cultura, dos jogos e brincadeiras tradicionais, opta por um trabalho de base conceitual e prático através do que é mais essencial para a educação dos indivíduos, as tradições e a cultura popular que os fazem seres pertencentes a uma determinada comunidade. O protagonismo nos temas que envolvem a cultura popular presentes nos projetos da Casa de Brincar objetiva apresentar aos brincantes as expressões culturais, através de um trabalho pautado nas artes, nas danças, teatro, as expressões e a música popular brasileira, fomentando a ludicidade e o conhecimento sobre a nossa cultura que nos identifica como brasileiros.

### **Casa de Brincar Alecrim: Um espaço de valorização da infância**

A Casa de Brincar Alecrim é um espaço lúdico que valoriza as brincadeiras, os jogos, a arte, a música e cultura. Neste ambiente o brincar entre as crianças acontece de maneira natural e criativa a partir de elementos simples como papelão, caixas, pedrinhas, gravetos, terra, sementes, brinquedos desestruturados, água entre outros. Os jogos ou brinquedos tecnológicos não possuem espaço na Alecrim, pois entende-se que é necessário ofertar as crianças um brincar natural, onde as possibilidades das brincadeiras são criadas por elas, elaborando assim, a criatividade e a imaginação.

Na Alecrim há o favorecimento do contato direto dos brincantes como as tradições orais, a cultura, os folguedos, os jogos e as brincadeiras que remetem a cultura



popular brasileira. A partir de oficinas lúdicas, introduzem-se as crianças no universo lúdico e cultural das histórias, dos personagens que fazem parte das tradições culturais, das cantigas de rodas, dos cânticos de trabalho, da culinária, das representações artísticas plásticas e cênicas, e da possibilidade de apresentar aos brincantes elementos concretos e orais no intuito de contribuir com a formação identitária das crianças. Desta maneira, há uma mediação na construção do sentimento de pertencimento do seu lugar de origem.

Ressalta-se que neste espaço de valorização do ser criança, a presença dos brinquedos é extremamente importante para apropriação da cultura. No ambiente, optou-se por realizar uma pesquisa minuciosa sobre os brinquedos que representassem a cultura popular. Com visitas as feiras livres de cidades da Bahia, foi possível montar um acervo que demonstrasse aos brincantes a maneira de brincar dos seus pais e avós. Em cidades como Bom Jesus da Lapa, Salvador, Rio Real, Valença, Amargosa, Porto Seguro entre outras, foi adquirido bonecas de pano, de palha, bonecos de madeira, Mané gostoso, pião, carros de madeira, xícaras de esmalte, panelas de alumínio, entre outros.

Ao adentrar o ambiente, as crianças se encantam e assim, estamos cumprindo o papel proposto, incentivar e elevar o repertório cultural de crianças de 02 a 08 anos de idade. Brougère (2010, p.41) traz que,

toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco” de “imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.

Desta forma, a Casa de Brincar Alecrim expõe de maneira concreta e visual uma apresentação dos elementos lúdicos que compõe o universo infantil, auxiliando os brincantes a compor seu repertório de infância, as brincadeiras. Essas brincadeiras proporcionam que as crianças degustem de maneira simbólica o universo adulto, transitando e conhecendo o mundo cultural ao qual elas fazem parte. Assim, a Alecrim insere os brincantes no ambiente de experimentação e elaboração nas construções simbólicas da infância.

### **A presença da cultura nos projetos da Casa de Brincar Alecrim**

O conceito de cultura dentre outros, pode ser compreendido como um conjunto de costumes, saberes adquiridos e ensinados que marcam a existência dos povos, permitindo a manutenção e o registro das diversas sociedades existentes no mundo. Elas são representadas por meio das danças, tradições orais, patrimônios materiais e imateriais, os folguedos e os costumes dos povos. A cultura é definida como erudita e popular, mas o conceito pode ser mais complexo. Marilena Chauí também chama a atenção para a necessidade de alargar o conceito de cultura, tomando-o no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, idéias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais” (1995, p.81.). Esta amplitude do conceito de “cultura” permite que alguns estudiosos a definam também como Patrimônio Cultural.

O significado de Patrimônio Cultural é muito amplo e inclui manifestações do sentir, do agir e do pensar humano, sendo qualquer expressão vivida ou apresentada. À medida que as sociedades evoluem, os conceitos, suas reproduções e as expressões das diversas culturas vão tornando-se mais amplas e diversificadas. Isso se dá pela adaptação, ou mecanismo adaptativo, permitindo que uma cultura possa manter-se diante de outra. É por meio do mecanismo adaptativo que podemos perceber que a própria cultura é capaz de responder ao meio em que se constrói, de acordo com a mudança de hábitos. Outra característica importante é o seu mecanismo cumulativo, ou seja, a cultura vai perpassando as gerações, acumulando hábitos e transformando-se, perdendo e incorporando aspectos que possam adequar-se a sua sobrevivência.

Ao longo dos tempos percebemos que a cultura desenvolve-se e é dinâmica já que sofre mudanças e alterações. Em alguns casos, as concepções sobre cultura são inovadas, inventadas, criadas e aculturadas, ou seja, a cultura, à medida que ultrapassa séculos e gerações, mantém e garante a continuidade dos povos, permitindo que outras tradições misturem-se e as mudanças culturais e sociais aconteçam, a partir deste contato e desta influência de um povo em relação a outro. Segundo Botelho (2007, p.110).

Vale nesta linha de continuidade a incorporação da dimensão antropológica da cultura, aquela que, levada às últimas consequências, tem em vista a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco.

Uma possibilidade para a manutenção da cultura como referência de um povo, é através da promoção de uma Educação Patrimonial desde a tenra idade. Assim, o legado cultural possui uma garantia de preservação em razão do processo contínuo do tempo e esta manutenção não privará as novas gerações de dados importantes para a compreensão dos fenômenos seculares ocorridos nas comunidades que possuem esta representação da sua própria história e cultura.

Percebe-se que as evoluções sociais e culturais e as transformações sofridas nas sociedades modernas e até primitivas por conta de uma série de acontecimentos históricos, fizeram com que os legados, ou a memória coletiva, se tornassem transmissões culturais entre os seres, por meio de vínculos com o seu passado permitindo o resgate de nossa identidade. À medida que a manutenção das características é repassada do passado para o futuro sem sofrer nenhuma interferência ou alteração, os valores culturais são mantidos.

Sendo assim é importante garantir a conservação das marcas do passado, dando crédito e apoio à revitalização de patrimônios ou a valorização destes legados culturais que no início do texto chamamos de “cultura”. Se bem realizadas, essas ações de cuidado ao patrimônio cultural material e imaterial permitem aguçar a memória coletiva e esta, segundo Barreto (2000) “desencadeia, o processo de identificação do cidadão com sua história e sua cultura.” Isso tudo em meio à globalização e à aculturação que sofremos cotidianamente, seja por meio da inserção tecnológica, dos aparatos midiáticos ou das elites intelectuais ou econômicas do país que ditam o que é ou não tido como tradição.

Desta maneira, apresentar às novas gerações a importância das manifestações culturais para sua manutenção é essencial. O que se percebe é que estas tradições estão se perdendo, não só pelo desinteresse das gestões públicas em promover os festejos, mas, sobretudo porque eles não são compreendidos, discutidos e avaliados, pela sua importância dentro do contexto da educação.

### **Os Projetos da Casa de Brincar e a valorização dos conteúdos sobre cultura popular com os brincantes.**

A Folia de Reis ou Reisado é um auto popular que procura rememorar a trajetória dos Reis Magos, a partir do momento em que eles recebem o aviso do nascimento do Messias, até a hora em que encontram o Deus-menino. Essa expressão cultural tem origem portuguesa, chegando ao Brasil durante o período de colonização e

incorporada ao folclore brasileiro, sendo comemorada em várias regiões brasileira. A tradição católica conta que os Reis Magos foram visitar o menino Jesus levando presentes, porém nos festejos folclóricos eles não levam, ao contrário, recebem dos donos das casas onde eles param e tem a permissão de entrar. Ao chegar às casas que os recebem, a primeira a entrar é a bandeira ou estandarte, que fica hasteado e todos então cantam a canção de chegada.

Cada região brasileira insere elementos propícios a sua representatividade cultural. As cantigas, as danças, as vestimentas, e até mesmo as orações e as ladainhas adquirem a representação de uma determinada comunidade. O Terno de Reis é um evento de cunho religioso e também cultural, uma tradição que remonta uma história popular que reúne elementos das tradições orais, artísticas e culturais, misturando o sagrado da fé religiosa e o profano que amalgama o simbolismo de cada comunidade.

A folia de Reis também pode ser considerada um festejo lúdico, pois reúne elementos motivadores de ludicidade, onde os participantes ou os foliões imergem na plenitude simbólica. Luckesi (2005, P.06), traz um conceito de ludicidade como:

(...) estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito.

Sendo assim, vivenciar experiências significativas contribui para a formação dos sujeitos, atuando de maneira simbólica na sua relação de incorporação das referências sociais a cerca da sua construção de pertencimento a um determinado grupo. Ainda para Luckesi, (2005, P.06).

Vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo.

Para Cascudo (1984, P. 668),

Os foliões são sujeitos que participam de forma espontânea ou por meio de grupos, com indumentária própria ou não, visitam os amigos ou pessoas 20

conhecidas, na tarde ou noite de 05 de janeiro, véspera de reis, cantando e dançando ou apenas declamando versos alusivos a data e solicitando alimentos ou dinheiro. E “essa é uma tradição que foi mantida pelos colonizadores portugueses no Brasil e, ainda hoje, não desapareceu completamente em algumas regiões do país”.

As relações estabelecidas em cada festejo ou em cada comunidade são com os elementos tanto materiais, quanto imaterial de cada lugar. As representações culturais adquirem uma identidade muito particular e mesmo singular. Os foliões como sugere Cascudo, “participam de forma espontânea” brincando, dançando e jogando com os elementos das tradições e da cultura aos quais eles fazem parte. Para Brandão (1982, p. 64).

A folia é uma prática comunitária que redefine todo um vasto território de sua passagem, envolve um número imenso de pessoas durante o “giro” e retraduz, com os símbolos do sagrado popular, aspectos tão importantes do modo de vida camponês, marcados essencialmente por trocas solidárias de bens, serviços e significados.

Desta forma, inserir as crianças desde cedo para a diversidade cultural existente nas diferentes localidades brasileiras é importante para a disseminação da tradição e incorporação dos elementos culturais na referenciação do sentimento de reconhecimento cultural. A educação patrimonial desde a tenra idade favorece o conhecimento e o respeito às tradições, assim como a sua preservação e disseminação.

Pensando nesta possibilidade, surge o projeto de construir junto com os brincantes da Casa de Brincar Alecrim o Terno Alecrim, no intuito de apresentar as tradições dos folguedos populares, assim como trabalhar elementos culturais e artísticos da música popular brasileira. Há nas instituições tanto públicas, quanto privadas de ensino uma negação das expressões culturais, sendo apresentado as crianças em datas restritas um folclore midiático que não representa a riqueza da cultura popular brasileira. Assim, a Casa de Brincar Alecrim, objetiva trazer possibilidades de aprendizagem total para as crianças, seja na arte, na música, no teatro ou nas brincadeiras tradicionais, trabalhando para elevar o conhecimento de mundo dos brincantes.

### **Terno de reis Alecrim: A preservação da cultura popular em Amargosa**

“Chega o Reisado aqui, com paz, fê e alegria. A porta eu vou abrir e acordar Dona Maria. Minha casa se enche de uma boa cantoria. Nunca vi tanta gente no lar de Dona Maria. É muito gratificante para um povo unido. Deus ajuda bastante este gesto de amigo. Realmente o Distrito é muito hospitaleiro. Por isso Jesus

Cristo o bom companheiro. Desta gente querida, tem ajudado sempre aos amigos e amigas que vem contentes. Isto é muito elegante e repleto de alegria, eu acho interessante a paz de Dona Maria. Deus pague vocês e dê mais sabedoria. Voltem outras vezes com amor e alegria”.

O Reisado (Mário Quirino)

O Terno Rosa Menina é um folguedo popular de cunho cultural e religioso que remonta a adoração dos três Reis Magos ao menino Jesus. Fundado no dia 1º de novembro do ano de 1945, na Ladeira da Cruz da Redenção, no bairro de Brotas, em Salvador-Bahia pelo Mestre da Cultura Popular Silvano Francisco do Nascimento. Sua primeira apresentação aconteceu na Igreja da Lapinha no ano de 1948, posteriormente migrando para o bairro de Pernambués. Durante muitos anos, essa expressão popular vem mantendo-se viva graças à dedicação da família até os dias atuais.

Este terno apresenta uma maneira original de preservação do saber popular porque apresenta na sua formação uma maneira singular de reunir a cultura e a religiosidade presente nos festejos do Terno de Reis. Na sua apresentação que ocorre no dia de Reis entre os dias 05 e 06 de Janeiro na Lapinha em Salvador, pode-se notar a presença de elementos simbólicos da tradição de Reis (lanternas, cajados, pandeiros, estandartes, entre outros). Merece destaque também o vasto repertório musical composto pelo Mestre Silvano, fundador da manifestação. Atualmente o Terno é coordenado por seus filhos 08 filhos, todos responsáveis pela manutenção e preservação do Terno Rosa Menina.

A iniciativa de elaborar um projeto de criação de um Terno de Reis próprio da Casa de Brincar Alecrim aconteceu após a leitura do Livro: Eternamente Rosa Menina, da autora Regina Nascimento, filha do senhor Silvano Nascimento fundador do Terno Rosa Menina. O livro apresenta a história do Terno e do Seu Silvano, vale ressaltar que este Terno um dos mais antigos da Bahia.

Durante o período de um mês, os brincantes da Alecrim estiveram envolvidos diretamente no projeto, pois através deles e com eles, o Terno de Reis Alecrim foi sendo construído. Através de oficinas lúdicas de literatura, arte, música e teatro, as crianças puderam vivenciar experiências lúdicas dos Reisados e Folias de Reis da Bahia através de vídeos, histórias e imagens.

Os brincantes puderam construir nas oficinas de arte as lanternas que compuseram a festa, desenharam como eles interpretavam as folias, ajudaram no enfeite das cestas das flores, entre outros. Nas oficinas de teatro eles puderam trabalhar os elementos do teatro e da encenação. As crianças brincaram de representar a história da

chegada dos três reis ao mestre Jesus, interpretaram as canções, trabalharam as danças e as coreografias para serem apresentadas no dia. Nas oficinas de literatura conheceram a história do nascimento e de Jesus e a chegada dos reis, conheceram as histórias de alguns Ternos, inclusive a do Terno Rosa Menina e a história do fundador, o senhor Silvano Nascimento. Nas oficinas de música puderam cantar, trabalhar os instrumentos musicais e conhecer as canções da MPB escolhidas para compor o repertório musical da Folia de Reis da Alecrim. Os brincantes também puderam conhecer e aprender os hinos dos Reisados.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, pode-se perceber o envolvimento não só dos brincantes, mas das famílias. Após um período de oficinas e ensaios, finalmente chegou o grande dia. As famílias tiveram uma participação singular apoiando integralmente o projeto. Pais, amigos, parentes, familiares dos brincantes e a comunidade acompanharam o cortejo que saiu da Casa de Brincar Alecrim. A saída da Casa teve como música inicial o hino ao Reisado de Chico Lobo, “Ô de casa, ô de fora. Maria vai ver quem é. São os cantador de Reis. Quem mandou foi São José...”.

Ao longo do percurso os foliões brincantes, assim como todo o público que acompanhava o Terno Alecrim, cantou, dançou e se divertiram numa expressão de inteireza plena de ludicidade. A Alecrim trouxe para os brincantes uma expressão lúdica e viva da cultura popular brasileira, apresentando para as crianças valores culturais a partir das músicas, das representações, cânticos e ladainhas. O Terno Alecrim se configura não como uma expressão religiosa, mas cultural, ao qual demonstra toda a riqueza e a diversidade na nossa cultura popular.

Sendo assim, mediante os resultados alcançados a partir dessa primeira iniciativa, ficou instituída outras edições do Terno Alecrim. Durante 3 anos o Terno Cultural Alecrim sai em cortejo pelas ruas de Amargosa. Sendo que esse ano o Terno terá uma proporção maior, sendo um evento não só da Casa de Brincar Alecrim, mas também dos Centros de Referência da Assistência Social-CRAS, ao qual irá envolver todos do município, inclusive os moradores da zona rural da cidade. Desta maneira, estaremos nos reinventando sempre, mas sem perder de vista a necessidade de proporcionar as crianças o conhecimento e apropriação da cultura ao qual elas fazem parte, no intuito de elaborar o sentimento de pertencimento que perpetuará durante a sua vivência.

### **Considerações**

Desta forma, pelo presente exposto, percebe-se que ao logo do funcionamento da instituição, vem se cumprido o objetivo de apresentar para os brincantes da Casa de Brincar Alecrim as manifestações culturais que fazem parte da nossa cultura, tão importante para o conhecimento da importância e valorização da cultura popular regional. Compreende-se a necessidade do protagonismo das tradições culturais e inserção das crianças no universo do teatro, das artes, dos jogos das narrativas populares, dos folguedos, das brincadeiras tradicionais e da música boa e de grande qualidade.

Sendo assim, a Casa de Brincar Alecrim realiza um trabalho de educação total dos indivíduos em formação. O objetivo do espaço é mediar a elaboração da visão e percepção de mundo das crianças, ao qual a cultura visa proporcionar aos brincantes da instituição, a valorização e a elaboração do que é essencial, o sentimento de referência e pertencimento ao seu grupo social.

### **Referências**

- BARRETTO, Margarita. **Turismo e legado cultural**. Campinas: Papirus, 2000. 95.p
- BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: Acesso em: 20/01/2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BROUGERÈ, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez. 2010
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do Folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995.
- NASCIMENTO, Regina Cruz do. **Eternamente Rosa Menina**. Salvador: Editora Eduneb, 2013.



## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BA: diálogos sobre a práxis pedagógica das professoras**

SANTOS TUPINAMBÁ, Marcineia Vieira de Almeida  
Secretaria de Educação da Bahia  
marcineiaalmeida@hotmail.com

### **Resumo**

Trata-se dos diálogos sobre a práxis pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil Tupinambá diante das situações vivenciadas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença, concluída no semestre 2016.1, do Programa Mestrado Profissional em Educação-Formação de professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz-Ilhéus/BA. Objetiva refletir a influência da práxis pedagógica para o desenvolvimento das crianças nas turmas de Educação Infantil, num contexto de educação culturalmente diferenciada. O andamento do estudo ocorreu, prioritariamente, sob a forma de encontros coletivos com professoras Tupinambá para coleta de informações e reflexão da práxis pedagógica das educadoras. Concluiu-se que a práxis pedagógica das professoras contribui para o desenvolvimento das crianças, contudo ainda há muitos desafios para serem superados na implementação de uma educação que contemple a legislação da educação escolar indígena e as expectativas da comunidade Tupinambá e professoras.

**Palavras-Chave:** práxis pedagógica; cultura Tupinambá de Olivença; educação infantil indígena; educação diferenciada.

## **Introdução**

Esse texto é uma reflexão da pesquisa Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação/PPGE, na Universidade Estadual de Santa Cruz, concluída no final do semestre 2016.1, que trata da práxis pedagógica de professoras Tupinambá como objeto de estudo. Objetiva refletir a influência da práxis pedagógica para o desenvolvimento das crianças nas turmas de Educação Infantil, com destaque para a especificidade cultural. A investigação foi realizada num espaço educativo que atende crianças indígenas da Educação Infantil e Ensino Fundamental na aldeia Tupinambá de Olivença/BA. Para atender as crianças, o espaço educativo possui oito professoras que atuam na Educação Infantil e mais três que atuam em classes multisseriadas do Ensino Fundamental I que pertencem ao Colégio Tupinambá de Olivença. Desse modo a pesquisa teve como participantes onze professoras.

A pesquisa tratou sobre a implementação dos princípios da Escola Indígena na prática pedagógica, de acordo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Concomitante a discussão dos conceitos, a avaliação de que tais princípios estejam ou não sendo efetivados na prática pedagógica. Para este artigo, elegemos o estudo da práxis pedagógica das educadoras apenas da Educação Infantil e o destaque para o princípio da especificidade cultural.

A escolha por esse grupo se deve ao fato da escassez de estudos sobre essa etapa da educação básica nas escolas indígenas, o que nos traz grandes desafios para tal discussão da atuação das educadoras, entendida não apenas como prática, mas sim como uma possibilidade de ação transformadora da realidade.

Além disso, encontramos outros dois desafios: como discutir sobre a educação infantil indígena para além do aspecto do cuidar, uma expressão histórica indígena, mas como uma prática indissociável do educar e cuidar, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil? Como subsidiar o trabalho do profissional que atua nesta etapa da educação, capaz de avaliar as próprias ações no sentido de melhorá-las?

Diante da especificidade do objeto de estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa-ação com uma vertente existencial defendida por Barbier (2007) e Paulo Freire (1987). Tanto as concepções freirianas como a concepção da pesquisa-ação existencialista proposta por Barbier defendem a humanização do

homem através da liberdade conquistada, a utilização do diálogo e a ação-reflexão-ação na busca das transformações sociais.

Ao afirmarmos a prática como uma atividade específica dos seres humanos que envolvem intencionalidade e reflexão dos próprios atos, estamos colocando a prática em que as ações podem se transformar em liberdade para o ser humano, como uma ação transformadora da realidade.

Nesse sentido, o professor apenas como cuidador, está realizando uma tarefa estritamente prática sem o objetivo de educar, e de acordo com as diretrizes supracitadas, a organização do currículo da educação infantil tem dimensões indissociáveis entre o educar e o cuidar.

As angústias foram colocadas pelo próprio grupo como uma necessidade urgente de serem solucionadas. São muitos os desafios da atuação pedagógica nas turmas de Educação Infantil. Desde o espaço impróprio à falta de formação específica para atuar com as crianças.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu sob a forma de encontros coletivos para discussão e avaliação da práxis pelos próprios professores. Somaram-se um total de oito encontros. No diagnóstico sobre a situação atual da atividade pedagógica, descobrimos muitos outros desafios. No entanto, os mais citados foram: falta de planejamento pedagógico, planejamento coletivo insuficiente para atender a demanda do público e falta de material didático específico. Esse diagnóstico mostrou que essas temáticas constituem-se como barreiras para serem superadas em busca da implementação dos princípios da escola indígena, chamadas por Freire de situações limites (SANTOS TUPINAMBÁ, 2016).

A cada encontro coletivo, tratávamos sobre um princípio indígena e a efetivação deste na prática. Além do diálogo utilizamos também entrevistas, observações da rotina, participação nas atividades culturais/educativas extraescolares, construção e exposição para o grupo sobre o plano de aula, bem como relatos orais e escritos. À medida que os encontros iam acontecendo, buscamos em grupo a solução para cada desafio.

Organizamos encontros para planejamento pedagógico quinzenal, contando com apoio de parceiros, voluntários e pesquisadores e a discussão das dificuldades em grupo. Em relação à falta de material didático específico, o grupo apontou para uma formação de professores indígenas com oficina de material didático específico indígena. Também foi um fator importante de ação do grupo a inserção de algumas professoras no projeto de Extensão Fortalecimento da Educação Infantil da Universidade Estadual de Santa

Cruz- UESC, o ofereceu curso para coordenadores pedagógicos da educação infantil com início em 2016. Apesar das professoras não serem coordenadoras, foi uma inserção importante para participarem dos debates vinculados a educação infantil e aliar às especificidades culturais das crianças indígenas Tupinambá.

Diante do exposto questionamos: como a práxis pedagógica do educador influencia o desenvolvimento das crianças nas turmas de educação infantil em diálogo com as especificidades culturais Tupinambá? O que impede que tal práxis seja efetivada?

Trataremos primeiramente sobre a práxis pedagógica e suas influências para a afirmação do ser humano, como uma exigência para se humanizar, bem como a representação da práxis num estreito relacionamento sobre a construção histórico social do sujeito diante da conscientização de sua situação no mundo e, nesse texto, soma-se ainda a construção da cultura. Em seguida discutiremos sobre a práxis pedagógica na/da educação infantil indígena enfatizando os dados da pesquisa acerca da implementação da práxis, que chamaremos de práxis pedagógica diferenciada e os desafios apontados pela pesquisa em andamento.

## **1. Práxis pedagógica**

Em grego, práxis significa “ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade.” Contudo o termo práxis utilizado neste trabalho não coincide com a origem grega do nome.

Práxis aqui é entendida como atividade humana que produz objetos, mas que não se infere do significado de “prático” da linguagem comum. É a categoria central da filosofia marxista, que interpreta e transforma o mundo, mas que não nasce e nem se encerra no marxismo.

Já o ponto de vista do senso comum é o do praticismo, vê a prática esvaziada de teoria. E com a ausência de teoria numa atividade prática composta de verdades estereotipadas, forma uma concepção romântica do mundo. No entanto, não é apenas a consciência comum que estabelece uma oposição radical entre a teoria e a prática, como o pragmatismo. Para essa doutrina filosófica, o praticismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil. Alguns pensadores contrários ao marxismo costumam atrelar ao marxismo a concepção pragmática da verdade.

Apesar de possuírem concepções filosóficas diferentes acerca da atividade prática, é na prática que há a coincidência. A diferença é o significado que um e outro dão a prática. “Num caso, ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses; no outro, ação material objetiva, transformadora, que considera o ponto de vista histórico-social” (VAZQUEZ, 1977, p.213)

Para entender a práxis é necessário, estar, pertencer e penetrar na realidade e essência fenomênica do objeto. Essa relação homem-mundo gera a tomada de consciência, que também é consciência histórica, na qual os homens como sujeitos fazem e refazem sua história. Segundo Paulo Freire, “a conscientização não pode existir fora da práxis, sem a 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).

A atividade pedagógica desenvolvida nos espaços educativos e instituições escolares são suscetíveis a acontecerem apenas pelo prático utilitário, sem tempo para pensar como uma atividade humana, educativa, capaz de transformar as pessoas e o mundo. Se, se exclusiviza a ação, a palavra se converte em ativismo. Ao impossibilitar a reflexão diante da ação, nega-se também a práxis verdadeira e extingue-se o diálogo. Porque somos humanos, não podemos ficar mudos diante do mundo. O silêncio impede o homem de se tornar humano.

Ora, se o sujeito é proibido de buscar o direito de efetivar a práxis, de agir e refletir, logo deixa de ser humano. Se não é humano, é objeto, manipulado, coisificado. A oportunidade que não lhe foi dada como sujeitos de pronunciarem o mundo, os impossibilitarão de libertar-se como seres humanos.

Partindo para a atividade pedagógica, a práxis é a confirmação desse diálogo mediatizado pelo contexto social. Se não há a pronúncia da palavra não há como acontecer a reflexão da ação. A palavra se torna oca, segundo Freire. As atividades de diálogo em comunhão devem ser respeito ao outro e fé na transformação, consideradas dados a priori do diálogo entre os homens. Se a educação não possui esses dois dados não acredita em si mesma, em suas próprias ações. Sendo assim, a práxis é apenas a consequência desse diálogo com sujeitos em busca da verdade por meio do direito em dizer a palavra.

O relato de uma professora de educação infantil durante a pesquisa chamou bastante atenção: “a gente sabe fazer na prática, porém não sabemos se essa parte pedagógica está correta, pois não temos esse conhecimento”. Essas colocações além de

demonstrarem o entendimento de prática no sentido estritamente utilitário mostram-se sem relação com os conhecimentos teóricos para reflexão das ações. O que significa para essa professora “fazer na prática” refere-se às atividades de rotina, do cuidado, do modelo de escola que se vivenciou quando estudante ou que teve acesso nos cursos de formação de professores de escolas “tradicionais não indígenas”. Porém culpabiliza-se pela ausência dos conhecimentos teóricos para uma práxis autêntica, não lhe foi dada a oportunidade de dialogar com outros, de usufruir do direito de dizer a palavra.

As atividades de rotina desenvolvidas nas instituições muitas vezes são vivenciadas como puramente técnicas. Segundo Oliveira (2016, p.96),

Um bom planejamento das atividades cotidianas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. As práticas envolvidas nos atos de vestir-se, alimentar-se, tomar banho, controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, e que devem ser convenientemente planejadas, realizadas e avaliadas.(OLIVEIRA, 2016,p.96)

A hora do banho, o momento de chegada, a hora do lanche são situações educativas riquíssimas, mas pouco exploradas nas turmas de educação Infantil. São consideradas como uma atividade parte da rotina, sem a compreensão de que podem ser refletidas. Isso acontece por inúmeros fatores. Primeiro porque há a falta de entendimento da prática como práxis pelos educadores, ausência de estrutura para contemplar as demandas (espaço mal planejado, ausência de condições mínimas de infraestrutura, superlotação das salas) e conhecimentos específicos para lidar com tais desafios, chamados pelas educadoras de conhecimentos teóricos.

As situações citadas implicam em afirmar que um fato nunca é puro, neutro, isolado da realidade social. Encontra-se integrado numa perspectiva ideológica enfrentado por uma situação histórica. A atitude do sujeito diante da práxis implica uma consciência do fato prático, porém uma atitude cotidiana que coexiste com a atitude filosófica. No entanto, essa consciência cotidiana está carregada de ideias presentes no ambiente, de vícios sobre determinadas situações corriqueiras. Essas situações geram na maioria das vezes a adoção inconsciente de pontos de vista sobre o prático.

As atividades relacionadas ao andamento das atividades da escola além de não corresponderem a práxis no sentido de transformação, impedem o educador de refletir. São muitos os *afazeres* pedagógicos atribuídos ao professor que impossibilita humanamente de pensar a própria atuação como uma atividade transformadora. As conexões com o mundo diante dessas atividades aparecem num sentido a-teórico, a

atividade é vista como um simples dado que não exige explicação. Segundo Vazquez (1977, p.8), “não se sente a necessidade de rasgar a cortina dos preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns na qual projeta seus atos práticos”. A situação é assim como consequência do lugar do sujeito no mundo e este sente-se impossibilitado de realizar mudança e nem capaz de transformar diante da realidade a que é submetido.

Por essa razão que Freire afirma que ao dizer a palavra somos obrigados a buscar os meios constitutivos da palavra. O diálogo é visto nesse caso como um fenômeno necessário para se tornar humano. A busca dos elementos que constituem os fenômenos nos leva a refletir a ação.

Nessa perspectiva, a conscientização como necessidade da práxis, não pode terminar jamais. Os homens como sujeitos vão a cada ação, descobrindo novas situações que exigem uma tomada de consciência sobre o objeto em contato com o mundo. Esse mundo também não é o mesmo espaço social, a cada dia ele é transformado (ou mantido por outras forças). Essa é a razão de estar agindo com consciência crítica em toda ação, o verdadeiro sentido da práxis.

## **2. Infância e educação infantil indígenas**

As crianças indígenas são vistas de forma diferente dentro de cada uma das sociedades nativas na América, o que muda também de geração para geração. Nas sociedades indígenas há uma grande diversidade de formas de se pensar a infância. Em muitas culturas, as crianças são consideradas detentoras de saberes próprios à idade, diferente da visão ocidental de infância. Para os Guarani, por exemplo, um povo culturalmente próximo dos Tupinambá, as crianças são consideradas aptas a se comunicar com outros mundos, por isso, os processos de aprendizado de uma criança, seus sonhos, suas primeiras palavras, são observados com muita atenção, como forma de obtenção de um conhecimento que não está no mundo dos adultos (MELLO, 2006). A partir dessa perspectiva, afirma-se que além de fazer parte do processo discriminatório, a sombra da sociedade adulta, com a invasão de cultura, escravidão, genocídio, entre outros fatores, as infâncias indígenas possuem entre si especificidades interpovos e de acordo o contexto e tempo histórico em que estão inseridas.

Há uma diferença, por exemplo, da concepção de infância do povo Tupinambá do século XVI e os indígenas pertencentes ao mesmo povo que resistiram e convivem atualmente em Olivença, Ilhéus/BA.

Segundo Florestan Fernandes, num dos primeiros trabalhos científicos sobre a sociedade e a família Tupinambá, os Tupinambá do século XVI distinguem fases da criança. A primeira fase consistia do nascimento até os sete ou oito anos de idade; a segunda fase dos oito aos quinze anos de idade. Na primeira fase da vida, eram educados pela própria família. Os conhecimentos eram transmitidos dentro da própria aldeia, na convivência com seus pais. Por conviverem em um tempo integral com a mãe, os pequeninos tomavam leite materno até depois dos cinco anos de idade. Nesse período ainda não existiam distinção do que era ensinado por gênero. Somente após a primeira fase da infância é que meninos e meninas eram agrupados e a educação passava a ser de responsabilidade do pai e da mãe. Quanto às atividades religiosas, culturais e econômicas desenvolvidas pelo povo Tupinambá eram copiadas pelas crianças em forma de brincadeiras (FERNANDES, 1966, p.156).

Na sociedade Tupinambá, as crianças são respeitadas por todos e aprendem as atividades a partir das experiências que vivenciam no grupo. Como o território Tupinambá é grande e diversificado em aspectos econômicos, geográficos, históricos, entre outros, as crianças também vivenciam infâncias diferentes, apesar de fazerem parte do mesmo Povo. As crianças de Olivença/Aldeia mãe, por exemplo, por estarem mais próximas da cidade, precisam estar na creche mais precocemente (em razão do trabalho das mães na cidade) do que as crianças das comunidades mais distantes do litoral, que trabalham na agricultura familiar, nas quais as mães as levam para os locais de trabalho. Há a compreensão de que as crianças possuem saberes próprios, peculiares a idade, e que com a convivência com os adultos e anciãos estes vão aumentando seus conhecimentos sobre o mundo.

A escolha da comunidade indígena em aceitar a implantação da educação infantil em suas aldeias, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), dependem do contexto social dos povos indígenas. A realidade da aldeia de Olivença foi apontada com a referida demanda conforme salienta a autora Tiriba (2010):

A creche surgiu da necessidade das mulheres indígenas trabalharem para assegurar o sustento da família. Em maio de 2009, em mutirão que reuniu professores, famílias e jovens Tupinambá, ergueram uma oca de taipa [...] . Quando as paredes já estavam de pé, policiais cercaram o grupo e anunciaram a proibição da continuidade da obra. Derrubada a creche-oca, e diante da perseverança das lideranças indígenas, a prefeitura alugou o prédio da Creche katuana (TIRIBA, 2010, p.33-34)



De 2009 até hoje, a Creche atende crianças a partir de um ano e seis meses e a pré-escola. No mesmo prédio também são atendidas crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I. A discrepância entre as idades das crianças que convivem no mesmo espaço apresentam pontos positivos e pontos negativos. Os pontos positivos referem-se interação das crianças mais velhas com as mais novas nas brincadeiras e participação nas atividades. As atividades vão desde as visitas realizadas nos espaços da aldeia, na cultura da horta, participação nos jogos e outros eventos da aldeia. Quando juntas, as crianças maiores demonstram um cuidado, uma proteção e ensinamento dos valores tradicionais Tupinambá já internalizados. Quanto aos pontos negativos, a crítica refere-se principalmente a estrutura física imprópria para atender com boas condições de segurança e conforto a todos, além de rotinas diferenciadas que satisfaçam aos interesses das fases das crianças e adolescentes quando estas estiverem em atividades juntas.

Daí que a práxis pedagógica nesses espaços de educação infantil indígena apresentam desafios para serem efetivados. As ciências não dão conta de responder as angústias dos professores da educação infantil indígena. Há poucos estudos sobre a criança indígena na Pedagogia, Antropologia, Sociologia. Ainda que haja estudos em desenvolvimento nessas áreas, a formação dos professores e de outros profissionais da educação não é contemplada com tais especificidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) salientam a importância de se levar em consideração na proposta pedagógica para a educação indígena, e aqui compreendemos importante reproduzir, as seguintes questões:

Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

- Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2010, p. 23).

Nesse sentido, percebemos a importância de subsidiar o trabalho do profissional que atua nesta etapa da educação, com crianças indígenas, para que seja capaz de avaliar as próprias ações no sentido de melhorá-las, buscando a *práxis pedagógica diferenciada*. O desafio está posto para “ver as crianças pelo que são no presente, sem

se valer de estereótipos, ideias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.27).

Esses conceitos pré-concebidos de infância formam também professores nas universidades para atuarem na educação escolar indígena e também na educação infantil. A forma de planejar e ir ao encontro dessa diferenciação na escola indígena e espaços da educação infantil dificulta o entendimento de *práxis pedagógica diferenciada*, ou será que os princípios da diferenciação, especificidade, bilinguismo, interculturalidade estarão presentes apenas nos referenciais indígenas? Quem dá conta de implementar esses princípios diante de uma formação que enfatiza apenas um conceito de infância? Essas e outras indagações deixam os professores da educação infantil e escolas indígenas prejudicados nas ações educativas do/no cotidiano desses espaços.

É o que foi possível analisar durante a realização da pesquisa com as professoras indígenas Tupinambá de Olivença. Quando solicitadas a falar sobre os desafios da própria atuação em salas de referência, citaram problemas que interferem na efetivação da *práxis pedagógica educativa*, comuns a situações diversificadas onde as ciências das universidades não conseguem explicar. Vieira (2016) aborda sobre essas dificuldades quando trata dos direitos das crianças à Educação Infantil e a importância dos Conselhos Municipais na garantia de tais direitos. Apesar de alicerçada na legislação nacional, embasada pela Constituição Federal de 1988, ainda se vive muitas irregularidades, tanto em relação ao acesso, quanto a permanência das crianças nos espaços educativos. Além da precariedade na estrutura física, outras dificuldades também são vivenciadas no que diz respeito à negligência do direito das crianças à educação infantil. Ainda segundo Vieira (2016, p.18) “não podemos deixar de mencionar a vivência dos professores com baixos salários, falta de formação, convivência entre professores na mesma sala, com o mesmo trabalho, apesar disso, com salários e proteção diferentes”, entre outros aspectos, contribuem na negação das crianças ao direito à educação. (VIEIRA, 2016, p.18)

Tais desafios são somados na prática pedagógica dos professores indígenas à negação dos direitos a uma educação indígena diferenciada e específica, que no espaço da pesquisa apresentaram as seguintes demandas: falta de acompanhamento pedagógico, planejamento coletivo insuficiente e ausência/insuficiência de material didático específico indígena para atender a necessidade.

Esses fatores que se desdobram em outros, geram uma grande dificuldade na implementação da práxis pedagógica de acordo os princípios da Escola Indígena e a efetivação da aprendizagem integrada entre os Tupinambá.

### **Considerações**

A pesquisa, apresentou dados que enfatizam a dificuldade de implementação da práxis pedagógica relacionada aos princípios indígenas, em razão de fatores não discutidos como específicos para a educação indígena nos espaços formativos de professores, bem como a falta de tratamento diferenciado pelas políticas educacionais. Tais dificuldades foram apresentadas no decorrer do diálogo nos encontros coletivos, observações da prática pedagógica e da elaboração e discussão sobre os planos de atividades propostos pelo grupo de professoras.

No campo da prática pedagógica escolar indígena, chamada de práxis pedagógica diferenciada, percebe-se uma lenta mudança que pode levar a escola indígena ao novo modelo conquistado pelo movimento social. Essa escola indígena deve se apresentar com características próprias e com pretensão de ser diferenciada em relação às demais escolas, deve ser específica a cada etnia, deve ser intercultural/intercientífica ao firmar um diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos universais; deve valorizar a língua indígena como elemento de reafirmação étnica.

As necessidades mais urgentes dizem respeito a uma práxis educativa que consiga dar conta de reafirmar-se como indígena e dialogar com outras culturas, não no sentido tão-somente de tolerância, mas como um direito aos conhecimentos historicamente construídos por outras ciências e por outros povos, como um diálogo verdadeiramente intercultural.

No entanto, o distanciamento do específico indígena ainda sofre na práxis pedagógica com os problemas de construção de um currículo próprio e que seja aceito pelas secretarias de educação. Compreender um tempo diferente para corresponder às demandas da escola, profissionais formados para atender essa dinâmica diferente, conforme já mencionada, a carência das ciências que formam os professores indígenas, a rigidez dos horários, período letivo, elaboração e distribuição de livros didáticos também são fatores que distanciam a práxis pedagógica específica e diferenciada para as escolas indígenas e espaços da educação Infantil.

Salientamos que, apesar das limitações vivenciadas pelas professoras indígenas, a práxis pedagógica das professoras Tupinambá é implementada de acordo com os princípios da Educação Escolar Indígena, ainda que de forma não coletiva.

Em suma, é possível afirmar que a falta de efetivação da práxis pedagógica diferenciada de forma coletiva pelas professoras Tupinambá, traz a tona a discussão sobre as finalidades ideológicas enraizadas pelo colonialismo e influências do cientificismo tão presente na atualidade que impedem a emancipação dos sujeitos, haja vista que o principal impedimento para a realização de uma práxis autêntica é a falta de condições para legitimação das políticas educacionais indígenas.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber livro editora, 2007.

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

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, Universidade de São Paulo, 1966.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MELLO, F. C. de. *Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Como entender o educar e o cuidar como dimensões indissociáveis na Educação Infantil? In: VIEIRA, Emília Peixoto, ALVES, Cândida Maria Santos Daltro e SEDANO, Luciana (Orgs). *A educação Infantil em debate*. Curitiba: CRV, 2016, p.93-101.

TIRIBA, L. *Crianças da natureza*. Programa Currículo em Movimento. Brasília, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de junho de 2016.

SANTOS TUPINAMBÁ, M.V.A. *Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença, Ilhéus/Ba.* 2016. Dissertação de mestrado – Programa de pós-graduação em formação de professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/Ba, 2016.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. *Filosofia da práxis.* Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, E.P. *A importância dos conselhos municipais na garantia dos direitos das crianças à educação infantil.* In: VIEIRA, E.P; ALVES, C.M.S.D; SEDANO, L. (Orgs). *A educação infantil em debate.* Curitiba: CRV, 2016.

## **EIXO 3 -EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS**

### **O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA: ESTUDO DE CASO EM TURMA DA EJA**

Janaina Luanda dos Santos Silva – IFBAIANO

e-mail: janaluafro@hotmail.com

Rafael Ferreira Lopes – IFBAIANO

e-mail: galotinhodelta@gmail.com

#### **1. Introdução**

Nos últimos anos muito tem se discutido sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), tendo em vista que todos os dias as mesmas estão mais presentes em sala de aula, dessa forma, esse debate é de suma importância no cenário educacional, mediante as profundas mudanças socioculturais que estamos vivenciando. Assim, novas perspectivas para a construção e desconstrução de alguns conceitos tem sido um dos grandes desafios na formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, é sabido que são muitos os aparatos tecnológicos disponíveis no mercado midiático, porém não há como negar que muitas pessoas ainda não têm acesso a tais recursos pelas condições financeiras, algumas vezes pela falta de escolarização e possibilidades de acesso em muitas localidades.

A informação para uma grande maioria, centra-se ainda no que é ofertado pelo sistema de televisão e rádio. Informações que são recebidas e discutidas entre as pessoas. Portanto, a análise do papel que as tecnologias de informação e comunicação tem na vida social, é uma maneira de verificar também o meio em que as mesmas estão inseridas e os contextos em que são usadas.

Sabemos que a sociedade brasileira é constituída pela diversidade de classes sociais, de sexualidade, gênero, raça e religião, onde diante de diferentes e veementes afirmações exige de nós um posicionamento e um olhar mais político, reflexivo e crítico mediante o papel do docente no uso das TIC's em sala de aula, como forma de mediação na aprendizagem.

Considerando que o uso das TIC's sempre foi algo de discussão ou até mesmo de silêncio entre os docentes, precisamos entender como as mesmas sempre apresentou

e se apresenta na escola, como os docentes têm incluído nos seus planejamentos o uso de tais tecnologias? Quais aparatos tecnológicos são usados em sala de aula como recursos na mediação do conhecimento?

A partir dessas inquietações percebemos a importância de verificar no chão da sala de aula, quais são as tecnologias usadas pelos professores em sala de aula, além de verificar como são implementadas as políticas educacionais para a formação docente mediante a essa gama de informações tecnológicas que surgem constantemente no nosso cotidiano.

Tendo em vista, que o objeto de estudo é uma temática que reflete indagações e questionamentos acerca da utilização dessas ferramentas para aprimoramento dos conhecimentos ora mediados em sala de aula, e que por vezes tem influenciado nas vivências, experiências e aprendizagens presentes no dia a dia da escola, será uma pesquisa de caráter qualitativo, onde buscaremos por meio de referenciais teóricos e questionários *in loco* as respostas para as inquietações supracitadas.

## **2. Importância da Alfabetização e Letramento Digital nos espaços escolares**

Apesar de uma diversidade de conceitos e distorção dos mesmos, alguns autores esforçam-se em definir o que vem a ser Alfabetização e Letramento Digital, apesar de definições diferenciadas.

Marinho (Revista E-Curriculum São Paulo, v. 2, n.3, 2006), doutor em educação pela PUCSP, líder do grupo de Pesquisa CNPq nos alerta para o fato de que “a escola de hoje tem três níveis de analfabetismos. O da lecto-escrita, o sociocultural e o tecnológico. A escola tem papel fundamental para que as pessoas aprendam a ler, escrever e fazer contas, que saibam em que tipo de sociedade se vive e aprendam a interagir com máquinas modernas”. Ressalta ainda, para o fato de “a escola está sendo desafiada a repensar o seu currículo, de forma a integrar o computador e as novas tecnologias, nos processos de aprendizagem”.

Já para Silva (et al. 2005, p-33), a alfabetização é considerada como “a simples habilidade de conhecer os símbolos do alfabeto e fazer as relações necessárias para a leitura e a escrita uma vez adquirido o método, o aluno precisa usar competências para utilizá-los nas práticas sociais”. Assim, importante é sabermos o significado de estarmos

alfabetizados e letrados digitalmente, em meio a um mundo em constantes mudanças tecnológicas, onde a cultura do papel está cada vez sendo substituída pela tela.

De acordo com o tempo histórico em que vivemos essas práticas vão se aprimorando, contudo, apesar de terem significados tão próximos, não são semelhantes. Assim, enquanto mediadores do conhecimento, é preciso manter-se atualizado.

Segundo Xavier (s.d. p.2), “ser letrado digital pressupõe assumir mudanças no modo de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos.” Já Soares (2002, p145), diz que:

Letramento é a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas que as demandam [...] e que não existe letramento e sim letramentos e nesta perspectiva a tela do computador se constitui como um novo suporte para a leitura e a escrita digital.

Esclarece ainda, que letramento digital se diferencia do letramento tradicional, pois o mesmo conduz “as práticas de leitura e da escrita digital, na cibercultura, de modo diferente daquele como são conduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográficas e topográficas”. (SOARES, 2002, p.146)

Como ainda tem muito a se falar de letramento digital, recorro a outros autores para a diversificação do conceito de letramento, entendendo que mesmo sendo um tema tão distinto, é preciso uma boa reflexão sobre essa temática.

Nesse contexto, Levy (1999, p.17) discorre que:

Letramento digital é um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e valores que se desenvolve juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

Para Silva (et al, 2005, p.33), “O letramento, contudo, é a competência em compreender, assimilar, reelaborar e chegar a um conhecimento que permite uma ação consciente[...]”. Assim, a importância de não apenas estarmos alfabetizados, mas letrados digitalmente para o auxílio no uso das TIC's como mediadora do conhecimento, é um dos caminhos para o êxito do uso das mesmas em sala de aula.

Ademais, Pimentel (2018, p. 8) pontua que, “Em algumas escolas do nosso país, existem aparelhos tecnológicos, mas que os resultados não são satisfatórios. Muitas vezes, isso ocorre pela falta de conhecimento, ou seja, uma formação adequada, que lhe dê bases para deixar suas aulas mais interessantes, dinâmicas e objetivas.”



Assim, para o autor é preciso preparar os docentes para esse movimento na educação, onde a escola deve formar os professores para o uso das novas tecnologias.

### **3. As TIC's no processo de mediação da aprendizagem nos espaços educativos**

O contexto histórico é muito importante para a construção e desconstrução de valores de uma determinada sociedade. Assim, a escola que surgiu da necessidade de aprimoramento do ser humano por meio de seus conhecimentos e organização do trabalho, tem passado por diversas mudanças e inovações, não podendo isentar-se de proporcionar a presença das tecnologias de informação e comunicação, por meio de projetos que possibilitem alfabetizar e letrar digitalmente os estudantes que já vivem no mundo da cibercultura ou estão inserindo-se.

Assim, Kenski (2007, p.85) afirma que:

Desde que as tecnologias de comunicação e informação começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas mudanças nas maneiras de ensinar e aprender. Independente do uso mais ou menos intenso de equipamentos midiáticos na sala de aula, professores e alunos têm contato durante todo o dia com as mais diversas mídias.

Viana (2004, p. 12), corrobora com tal afirmativa quando pontua que “(...) Essas novas tecnologias permitem-nos acessar não apenas conhecimentos transmitidos por palavras, mas também por imagens, sons, vídeos, dentre outras”

Dessa forma, a escola enquanto espaço de interação e sistematização do conhecimento, não pode ignorar as inovações tecnológicas que surgem no mercado e que adentram todos os dias nos espaços de ensino aprendizagem, muito menos falar do computador apenas como máquina, mas proporcionar ao educador e educando meios metodológicos que possam adequar e integrar as TIC's no cotidiano da sala de aula, de maneira que os motivem cada vez mais a compreenderem a dinâmica da sociedade de maneira significativa, proporcionando novos meios de acesso ao conhecimento por meio desses aparatos tecnológicos que surgem de forma repentina, nessa sociedade interconectada.

Para Moran (2000), essa é a sociedade em que todos estão reaprendendo a se comunicar, a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social.

Esclarece ainda ao professor e demais responsáveis pelo ato de mediar o conhecimento que, “ensinar informática é uma coisa, ensinar com informática é outra. É nessa outra perspectiva, na do ‘ensinar com’, que consigo pensar o uso das tecnologias digitais na escola. É nessa perspectiva que devemos conceituar nossos esforços.” (MARINHO, 2006, p.16).

Lévy (1993), então categoriza o conhecimento existente nas sociedades de três formas: a oral, a escrita e a digital. Mas, nenhuma dessas formas de conhecimento ocorrerá de qualquer jeito, mas como bem afirma Kenski (2007, p.86), a partir de um planejamento:

As tecnologias de comunicação e informação são utilizadas em atividades de ensino de uma forma diferente do seu uso costumeiro, como mídias. O espaço de mediação das TIC's em educação[...] e os fins a que se destinam são determinados e estão diretamente articulados com os objetos do ensino e da aprendizagem.

O professor é o único responsável por esse processo, mas existem uma gama de fatores que devem ser levados em consideração para que essa aprendizagem ocorra. Entre eles a disponibilidade de equipamentos, o apoio da gestão da escola, as condições do trabalho docente e a formação dos profissionais que necessitam atualizar-se, para não ficarem alheios as inovações tecnológicas que cotidianamente surgem, fora e dentro do espaço educativo, e que não podem ser ignoradas, mas incentivadas a serem usadas de maneira que levem ao conhecimento e não meramente ao uso sem significado do aprendizado.

Hoje, em nossas escolas, os docentes se encontram com jovens que nasceram aproximadamente nos anos 90, portanto são originados da cultura digital, os conhecidos como nativos digitais, que parecem já nascerem imersos na cibercultura. Algumas vezes, ou em sua maioria, esses nativos tem uma visão desses aparatos completamente diferente daqueles que estão se adaptando ainda com tantas inovações cotidianas que as TIC's tem proporcionado no nosso cotidiano e que são levadas para a sala de aula.

Vários são os pesquisadores que têm trazido contribuições ao discutir as novas práticas geradas pela passagem de uma cultura escrita do papel, para uma cultura escrita na tela, e sinalizam as consequências cognitivas da introdução das tecnologias digitais nos espaços escolares. Diante dessas pesquisas urge refletirmos sobre práticas escolares

que considerem esse novo contexto de divulgação da escrita e que operem com as tecnologias em seus processos de ensino da leitura e da escrita.

#### **4. Desafios para o uso das TICS em sala de aula**

Há que se pensar que os professores são desafiados no processo de ensino aprendizagem a inovarem em suas metodologias para que os estudantes aprendam de forma prazerosa e significativa. Assim, muitos estão sendo desafiados a capacitarem-se constantemente para que não fiquem para trás, diante dos estudantes que em sua maioria chegam na escola, informatizados.

De acordo com Frade (2005, p. 60) na net; eles não se apresentam a novos amigos espontaneamente, conhecem novas pessoas nos sites de amizade e namoro; eles não vão a bibliotecas, fazem pesquisas na rede; já não pedem aos pais para brincar na rua e passam horas divertindo-se em frente a um computador ou a uma consola de jogos.

Pode-se trabalhar com uma variedade de conteúdo ou aprendizagens escolares polifônicas, polissêmicos que possibilitem a reflexão crítica e dê asas à criatividade daqueles que se valem dessas ferramentas e abertura para que os sujeitos organizem seus percursos de aprendizagem.

Décadas atrás, quando ocorria um acontecimento, as pessoas saíam à rua para comprar jornal, revistas afim de manterem-se informados, hoje basta conectar-se a internet, ligar a celular para falar com alguém, entrar nos grupos, e assim obtém as informações e estabelecem as relações que desejam.

Os docentes estão sendo desafiados a preparar esses estudantes como diz Bastos (2010, p.6) que “Esses docentes se veem na situação de ter de liderar grupos de alunos “nativos digitais” em escolas providas com equipamentos muito inferiores ao que parte dos alunos dispõe em seus lares ou em centros públicos de acesso”

Senso assim, urge ao profissional que trabalha na educação estar capacitado para trabalhar com as tecnologias em sala de aula, movendo os estudantes a usarem as tecnologias como ferramenta para o aprendizado, para o conhecer. Assim, as tecnologias educativas vão além dos aparatos tecnológicos, perpassa por todo o processo de preparação do ensino aprendizagem.

Dessa forma, Mendes (2007, p. 71) nos convida a refletir sobre o objetivo da educação no século XXI, para o mesmo é:

Desenvolver o homem em sua pluridimensionalidade, mas essa tarefa exige novas metodologias. A escola do futuro ultrapassa as barreiras físicas, ela pode estar e funcionar em qualquer local. As informações não ficam restritas aos livros, podendo ser encontrada numa rede de colaboração, usando a internet como meio para socializá-la, possibilitando a visita em museus, cidades e bibliotecas do mundo todo.

Entretanto, é preciso ficar atento, pois para que o uso das TIC's seja efetivo é importante que todos estejam envolvidos nesse processo, para que sintam-se a vontade, pois para alguns é o novo e para outros é algo habitual.

## **5. Metodologia**

O trabalho foi pautado em pesquisa bibliográfica, onde foram seguidas algumas etapas de suma importância para a execução do artigo. No primeiro momento foi realizada uma pesquisa para levantamento bibliográfico, onde foram feitos levantamentos de livros, artigos, periódicos, teses de mestrados e em seguida foram feitos fichamentos dos mesmos. Em seguida foi feito o mapeamento da escola para a realização da pesquisa.

Após terem sido feitos alguns fichamentos, partimos para o terceiro momento que foi a elaboração do questionário, tanto para os docentes, quanto para os estudantes, com o objetivo de verificar a utilização das TICs como forma de mediação do conhecimento em sala de aula. No quarto momento, foi realizada a pesquisa por meio do questionário com os 39 estudantes e 6 docentes das áreas de humanas, linguagens, matemática e ciências da natureza que ministram aulas na EJA, em uma escola pública do Estado da Bahia situada no município de Ilhéus. A mesma foi realizada no período noturno nos meses de maio e junho.

O questionário dos docentes possuiu dez questões, onde sete eram objetivas e três subjetivas, possibilitando assim que fossem expostas algumas opiniões. Já o questionário dos estudantes, possuiu oito questões, todas objetivas, com múltipla escolha. Dessa forma, foram divididos em duas partes: A primeira parte destinou-se a

caracterizar o sujeito da pesquisa, onde foram solicitadas informações como idade, gênero, componente curricular de atuação, se possuía acesso à internet em sua residência. Já a segunda parte do questionário, foi composta por seis perguntas abertas, ideal para a análise qualitativa dos dados.

Após a pesquisa foi realizada a análise dos dados e elaborado os gráficos mediante as respostas apresentadas, onde foi possível verificar qual o aparato tecnológico é usado, a frequência do uso dos mesmos, objetivo do uso, etc. Para em seguida dar o feedback a coordenação da escola com as propostas de intervenção.

## **6. Análise dos Resultados**

A pesquisa foi realizada com estudantes da EJA Tempo de Aprender, do Eixo VI e VII, que correspondem ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Os estudantes em sua maioria estão na faixa dos 20 anos, mas com uma parcela que contempla também estudantes entre 25 a 60 anos. Sendo 22 estudantes do sexo feminino e 17 estudantes do sexo masculino.

Com relação aos equipamentos tecnológicos utilizados, 32 estudantes informaram utilizar o Celular, 10 alunos utilizam Smartphone. Atualmente o uso de celular para realizar ligações e enviar mensagens, caíram em desuso com o surgimento das mídias sociais e do whatsapp. O que reforça o entendimento que os alunos possuem smartphone e não sabem. 11 estudantes utilizam o Notebook, 06 fazem uso do Computador, 07 estudantes utilizam o Tablet e 04 alunos mencionaram que utilizam outros aparatos. Nesses registros foi possível perceber que a maioria dos estudantes estão portando o smartphone no curso do dia a dia para manterem-se conectados.

Quanto a frequência de utilização da internet, 34 alunos disseram que utilizam a internet uma ou mais vezes no dia, 04 alunos disseram não usar a internet, sendo 02 alunos da faixa etária 40-60 anos do sexo feminino, 01 aluno da faixa etária 30-40 anos do sexo feminino e 01 aluno da faixa etária de 18-25 anos, sexo masculino e 01 aluno não respondeu. Esses dados nos informam que os estudantes em sua maioria têm acesso constante a internet, o que poderia ajudar aos docentes na utilização de pesquisas em sites, utilização de links para estudos, jogos e diversas estratégias.

Acerca das atividades realizadas na internet, 19 alunos utilizam a internet para buscar de informações, 12 alunos utilizam a internet para entretenimento. 31 estudantes, ou seja 79,3% usam para a comunicação, e apenas 10 alunos, ou seja 25,6 % utilizam a internet para os estudos. Assim, podemos afirmar que é alto o índice de estudantes conectados, porém para se comunicar. O que demonstra uma fragilidade acerca da prática pedagógicas atrelada ao seu uso em sala de aula.

Os registros acerca do local de uso da internet, pontuaram que dos 39 estudantes que responderam ao questionário, 38 alunos disseram utilizar a internet em casa, 13 alunos disseram utilizar a internet em locais públicos gratuitos, 10 alunos disseram utilizar a internet no trabalho e 04 alunos disseram utilizar a internet em locais pagos, apenas 06 alunos disseram utilizar internet na Escola, o que demonstra que a falta de laboratório de informática e a prática pedagógica dos docentes enquanto formadores de opinião, muito influenciam no viés de ensino.

Quanto ao uso de recursos tecnológicos utilizados em sala de aula pelo professor, 22 estudantes disseram que o professor utiliza o notebook em sala de aula, 7 alunos disseram que o professor utiliza o celular em sala de aula. 11 alunos disseram que o professor utiliza outros recursos em sala de aula, 04 alunos disseram que o professor utiliza o computador em sala de aula, 1 aluno respondeu que o professor utiliza o smartphone em sala de aula e nenhum aluno respondeu acerca do tablet. Dessa forma, os dados demonstram que a utilização dos recursos tecnológicos ocorrem unilateralmente, sem integração dos estudantes.

No que concerne ao recurso utilizado em sala de aula mais importante para o aluno, 18 alunos responderam que o livro ainda é um dos recursos mais importantes, 17 alunos responderam o quadro como sendo o mais importante, 15 alunos responderam o Datashow como sendo o mais importante, 09 alunos responderam o Computador como sendo o mais importante. Para muitos estudantes o livro e o quadro ainda são os recursos indispensáveis a aprendizagem. A faixa etária dos mesmos podem ser a maior influenciadora, haja vista que para os estudantes da EJA o que configura aula é o fato da escrita no quadro e a utilização do livro. A tela como espaço para a leitura e escrita ainda assusta aqueles que não são de geração midiática e que apenas a utilizam para manterem informados e em comunicação com os demais.

Após a tabulação de dados dos questionários respondidos pelos 6 docentes, cuja idade é: um docente entre 30-40, quatro entre 40-60 e um não respondeu, sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. Obtivemos as seguintes conclusões: Apesar de solicitar que os docentes utilizem as TIC's como recurso, a escola não possui laboratório de informática, e os docentes utilizam esses aparatos apenas para ministrar as aulas, não existem uma interação nesse momento entre os estudantes e as mídias, haja vista que por não terem sido capacitados os docentes não fazem uso dos aparatos tecnológicos que os estudantes possuem, o que faz dos mesmos apenas telespectadores.

Dos seis docentes entrevistados de português, matemática, biologia, química, Filosofia e sociologia, quatro disseram que utilizam a internet para acessar sites de informação, comunicação (instagram, whatsapp, e-mail, etc.), ao tratar dos recursos usados para ministrar aulas, quatro informaram que usam o data show em sala de aula, três que usam o computador, cinco usam o notebook e os seis usam o quadro. Porém, apesar dos professores pontuarem que utilizam o computador, tablet, notebook, smartphone e celular, conforme quadro 8, os mesmos não são usados para ministrar aulas. Ou seja, é possível perceber que a cultura do papel ainda é predominante, mesmo vivendo constantemente conectados.

Nesse contexto, é possível perceber que se faz necessário capacitar os docentes com as ferramentas tecnológicas e para o uso das mesmas em sala de aula, juntamente com os estudantes. Haja vista, que as TIC's podem representar um grande auxílio ao professor, acerca da aprendizagem dos estudantes.

Na questão nove que trouxe o questionamento sobre o que vem a ser TIC's? A maioria desconhece o que de fato são as TIC's, talvez o fato de desconhecer, pode estar relacionado a faixa etária dos mesmos, tendo em vista que estão na faixa etária entre 30 e 60 anos, em sua maioria já em final de carreira. Entretanto, tivemos as seguintes respostas:

- “As novas tecnologias aplicadas a sala de aula”;
- “É a tecnologia utilizada para a informação e comunicação docente”;
- “No meu caso, é a tecnologia de informações para facilitar a aprendizagem docente.” ;
- “São as tecnologias da informação e comunicação que dizem respeito a formas tecnológicas.”

Nas questões subjetivas acerca do uso das TIC's na escola, apenas dois professores disseram ser de grande importância para a aprendizagem, e os quatro não responderam nenhuma alternativa.

## **Conclusão**

Os resultados da pesquisa demonstraram uma deficiência por parte dos docentes acerca do uso das TIC's, tendo em vista os obstáculos estruturais da inserção das mesmas no cotidiano da vida escolar, fato esse que talvez esteja ligado a formação e a falta de capacitação continuada.

Assim, apesar de termos um número infinito de possibilidades do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, quer seja no ensino ou aprendizagem, as TIC's se apresentam ainda de maneira tímida na prática docente.

Dessa forma, a escola precisa mudar a realidade do estudante, onde os professores criem estratégias para que entendam a realidade desses discentes e os envolvam de forma a tornar mais atrativo o ensino, usando as tecnologias durante as aulas e quem sabe assim aumentar o índice de estudantes na EJA e diminuir o número de evasão. Todavia, é necessário garantir aos professores formação para usar as novas tecnologias, como instrumentos que viabilizem a compreensão dos conteúdos.

Nesse contexto, a introdução da TIC's no cotidiano dos estudantes promoverá um amadurecimento desses para o uso dessas tecnologias não apenas para comunicar-se, mas como instrumentos que viabilizem a mediação do conhecimento em sala de aula e possibilite ao estudante novas oportunidades de aprendizado e os auxiliem na fixação do conteúdo. Entretanto, a mesma deve ser inserida sem nenhum tipo de preconceito para que não prejudique o resultado esperado.

## **Referências**

BASTOS, Maria Inês. **O desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América Latina.** O impacto das TIC's na educação. Brasília, 2010. Disponível em: <  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012844.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.



MARINHO, Simão Pedro P. **Novas Tecnologias e Velhos Currículos**. Disponível em: [http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos\\_v\\_2\\_n\\_1\\_dez\\_2006/novas%20tecnologias\\_velhos%20curriculos\\_V2\\_.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_2_n_1_dez_2006/novas%20tecnologias_velhos%20curriculos_V2_.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2017.

MENDES, Flavio Ramos. **Tecnologia e Construção de Conhecimento na Sociedade da Informação**. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. 86f.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia audiovisuais telemáticas**. In: MORAN, José Manuel e outros. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus. 2000, p. 11-65. (Coleção Papirus Educação)

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Campinas, 2007.

PIMENTAL, F.S.C. **Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender?** Revista EDaPECI São Cristóvão (SE) v.18. n. 1, p. 7-16 Jan./abr. 2018. Disponível em :file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8545-24679-1-PB%20(2).pdf. Acesso em em 21 janeiro de 2018

PRENKY. M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Disponível em: < <http://www.educase.edu/ir/library/powerpoint/SAC0504.pps> >. Acesso em 03 de maio de 2018.

SILVA, H. et al. **Inclusão digital e educação par a competência informacional : uma questão de ética e cidadania**. Ciência da Informação, Brasília, DF, v.34, n.1, p.28- 36, jan./abr.2005.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

VIANA, M.A. **Internet na educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico**. In: Mercado, L.P.L (org). **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004. 228 p

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em : <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2007

**APÊNDICE A – FIGURAS QUESTIONÁRIOS ESTUDANTES**

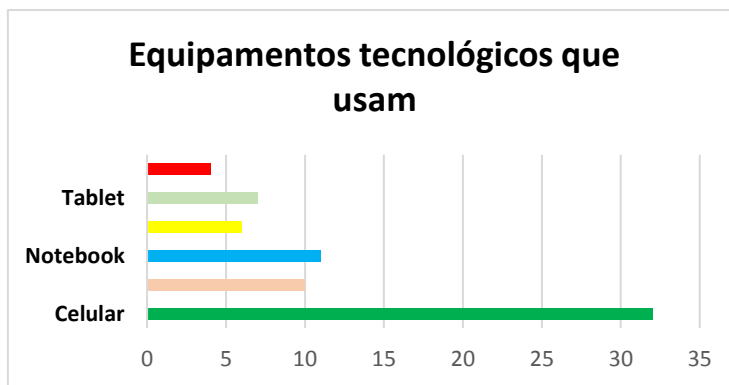


Figura 2 – Equipamentos tecnológicos utilizados pelos estudantes.

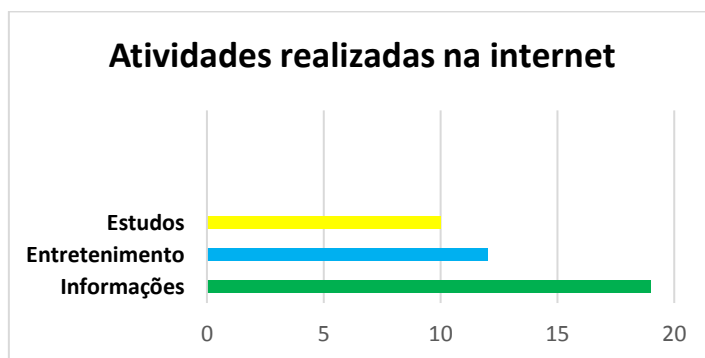


Figura 4 – Atividades realizadas com o uso da internet.

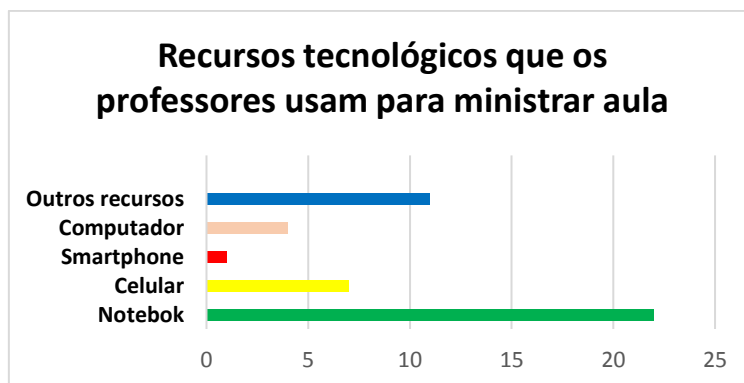


Figura 6 – Recursos tecnológicos utilizados pelos professores.

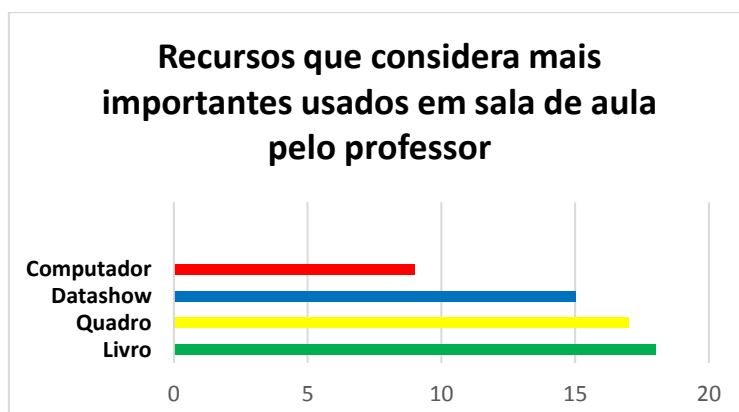


Figura 7 – Recursos mais importantes usado nas aulas.

## B– FIGURAS QUESTIONÁRIOS PROFESSORES

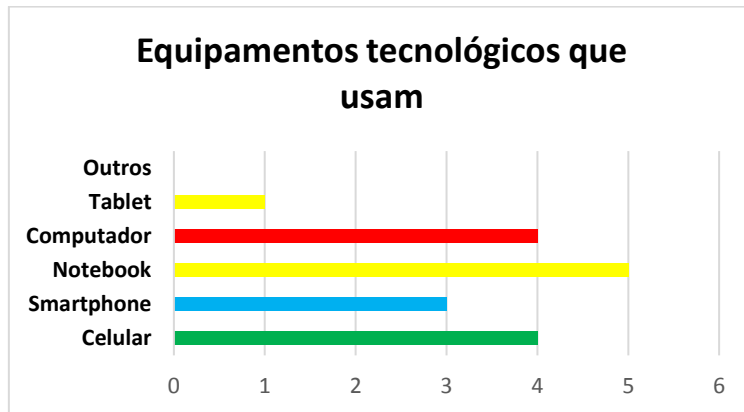


Figura 8 – Equipamentos utilizados pelos professores.

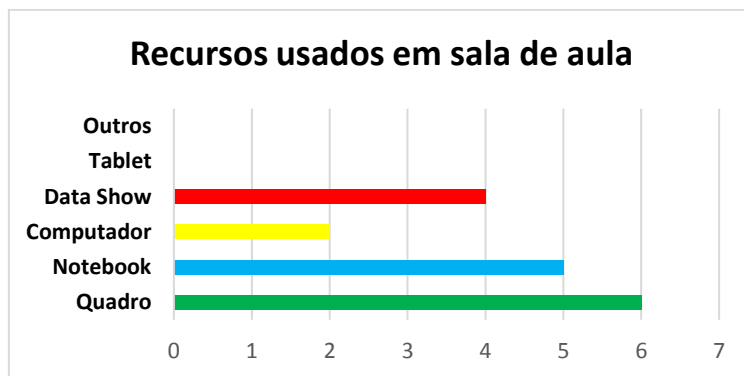


Figura 9 – Recursos utilizados em sala de aula pelos professores.

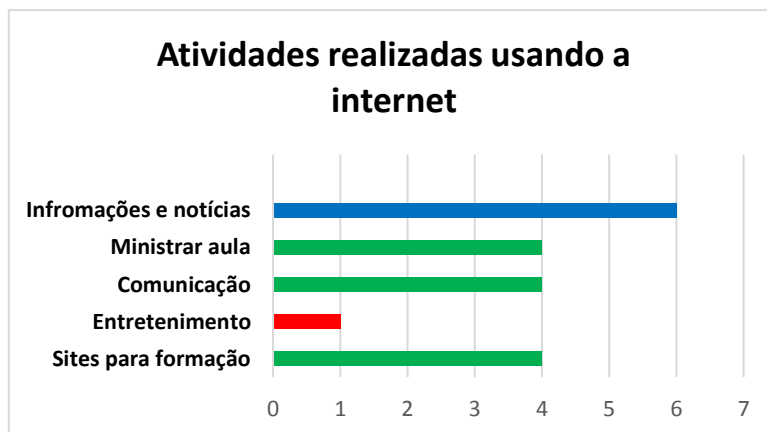


Figura 10 – Atividades realizadas com o uso da internet.

# O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: A INSERÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR E APERFEIÇOAMENTO NO ENSINO

**Vilmar Joaquim dos Santos\***

UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

vilmarsts@hotmail.com

## **RESUMO**

O presente artigo visa expor através de revisões bibliográficas, uma visão contemporânea do ponto de vista de metodologias do ensino aprendizagem, dentre elas a utilização de recurso tecnológico em sala de aula. A justificativa para a escolha do tema paira sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico. Nesse momento, foi possível concluir as tecnologias fazem parte do contexto contemporâneo, permeando praticamente todas as ações do ser humano. É necessário trazer as tecnologias para o ambiente da educação, a fim de torná-las aliadas do processo educacional, gerando engajamento, interesse, dinamismo e interação entre alunos e conhecimentos. Quando utilizada como um recurso didático-pedagógico, de forma adequada e bem empreendida, certamente a tecnologia se torna uma ferramenta valiosa para gerar a aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Educação. Tecnologia. Ensino. Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The present article aims to present, through bibliographic reviews, a contemporary view from the point of view of learning teaching methodologies, among them the use of technological resources in the classroom. The justification for choosing the theme hangs on its contemporaneity, in addition to the expectation of contributing to the academic field. At that moment, it was possible to conclude the technologies are part of the contemporary context, permeating practically all the actions of the human being. It is necessary to bring the technologies to the educational environment, in order to make them allied to the educational process, generating engagement, interest, dynamism and interaction between students and knowledge. When used as a didactic-pedagogical resource, properly and well undertaken, technology certainly becomes a valuable tool to generate meaningful learning.

**Keywords:** Education. Technology. Teaching. Learning.

## **1. INTRODUÇÃO**

Lançar mão das tecnologias como ferramenta didática, é algo que possibilita enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e

interativas, contextualizando os conteúdos e tornando-os acessíveis à realidade dos alunos. A tecnologia ao alcance da escola, se torna uma ferramenta pedagógica não somente requerida, mas necessária, contribuindo didaticamente para atrair a atenção dos alunos e, como consequência, seu uso adequado e coerente, promove o conhecimento escolar e aquisição do conteúdo do currículo.

É possível inferir que o uso das tecnologias se relaciona à ampliação da qualidade do ensino, certamente que, quando utilizado com propostas bem planejadas e em conformidade com as concepções filosóficas e educacionais. As novas tecnologias possibilitam aplicabilidades pedagógicas inovadoras e que podem contribuir para o alcance de resultados diferenciados, assim como fortalecer a justiça social, o que ocorre pela democratização do acesso ao ensino, possibilitando um processo de comunicação tecnológica em que todos se apropriem do conhecimento.

Com o intuito de traçar um objetivo coerente para a abordagem do tema, pontua-se como principais objetivos específicos: conceituar a tecnologia e seu uso na educação; e, debater sobre a importância do uso da tecnologia como ferramenta educacional. Dessa forma levanta-se a problemática acerca da questão: qual é a importância da inserção das tecnologias na educação?

O artigo vem justificar a necessidade de contribuição no âmbito acadêmico, por meio dessa pesquisa, cujo tema deve orientar outras temáticas similares no futuro.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 O uso de tecnologias na educação**

Damásio (2007) propõe que a tecnologia envolve artefatos, suas aplicações e contextos de uso conforme lógicas sociais e organizacionais auto-reguladoras. Nessa perspectiva, explica que as tecnologias da informação se desenvolvem em meio a um processo histórico que resulta da integração entre computação e o processamento numérico automático, e a comunicação, que trata da produção, transformação e transmissão de representações que constituem sistemas organizados em camadas.

O autor comenta que a primeira camada é de infraestrutura de hardware e, em seguida vem a camada das aplicações práticas que tratam da coleta, processamento, transformação e distribuição de informações e valores sociais. A terceira camada é de

origem social e organizacional, responsável por estruturar e condicionar as duas camadas anteriores.

Conforme Damásio (2007), ressalta-se, nessa perspectiva, que a integração entre os elementos tecnológicos, práticas, fatores sociais e organizacionais configuram o uso de uma tecnologia. Portanto, o conceito de uso da tecnologia ultrapassa seu manuseio instrumental e envolve as formas de uso de uma tecnologia no campo da esfera social, estipuladas na interação com o sistema constituído por esses elementos, propiciando e fortalecendo a realização de experiências ativas.

Almeida (1996) comenta que os rápidos avanços socioculturais e tecnológicos do mundo contemporâneo, geram ininterruptas mudanças nas organizações e também no pensamento humano, revelando um novo universo no cotidiano das pessoas, que requer independência, criatividade e autocrítica para o alcance e seleção de informações, bem como para a construção de conhecimentos.

A autora aponta que a empresa que empregar a tecnologia computacional na aquisição de conhecimentos, por meio da manipulação não linear de informação, do uso de imagens, navegação entre informações diversas, estabelecimento de conexões entre elas, etc., permite o desenvolvimento de formas distintas de representação e entendimento do pensamento.

Segundo Almeida (1996), os computadores permitem representar e testar ideias ou hipóteses que levam à concepção de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo passo em que inserem distintas formas de atuação e interação entre as pessoas. Essas novas relações que, além de envolver uma racionalidade técnica operatória e lógico-formal, também tratam de ampliar o entendimento sobre elementos sócio-afetivos, tornando evidentes fatores pedagógicos, psicológicos, sociológicos e epistemológicos.

A autora explica que o clima de euforia relacionado ao uso de tecnologias em todos os campos da atividade humana, é coincidente com um momento de questionamento e reconhecimento da inconsistência do sistema educacional. Ainda que a tecnologia informática não seja autônoma suficiente para gerar transformações, o uso dos computadores na educação faz emergir novas questões ao sistema, explicitando diversas inconsistências.

Almeida (2000) explica que o advento dos microcomputadores e sua difusão em todos os campos da atividade humana, adentrando às organizações educacionais, se tornou possível colocar os alunos em interação com as máquinas, possibilitando-os observar seu funcionamento e entender as etapas de execução de um programa. Essa

última questão, porém, continua como uma desafio, pois não depende somente do equipamento, mas, especialmente, da metodologia de trabalho do professor.

Sua premissa é de que a elaboração do algoritmo era um pré-requisito para a programação e, por essa razão, requer um trabalho direcionado ao desenvolvimento de algoritmos relativos à resolução de problemas. Com isso, eram descritos todos os passos com as respectivas estruturas lógicas, até que os alunos se familiarizassem com esse simbolismo, empreendendo-o em diferentes sequências de exercícios.

Somente depois dessa etapa é que os alunos eram considerados aptos a transcrever o algoritmo para determinada linguagem de programação, isto é, a codificar o seu programa e a executá-lo no computador. A partir daí o trabalho tornava-se mais interativo, mas continuava a exigência da elaboração do algoritmo a priori (ALMEIDA, 2000, p. 5).

A autora explica que o uso crescente da tecnologia computacional nas escolas brasileiras é um fato cada vez mais comum, tanto para escolas públicas quanto privadas. Sendo que, para as escolas públicas, existem programas governamentais voltados à introdução do computador, algo que ganha fôlego não apenas como projeto piloto, mas como políticas que alcançam um percentual considerável de escolas e sistemas públicos de ensino.

Kenski (2008) acredita que a educação e a tecnologia são elementos indissociáveis, pois, ao longo do tempo, as tecnologias geraram mudanças na forma de fazer e pensar a educação. Com as TICs, muitos paradigmas foram colocados em questão, os alunos, muitas vezes, adentram ao espaço escolar com mais conhecimento dessas tecnologias do que o professor. E um exemplo disso paira sobre uma iniciativa do governo finlandês que, notando essa realidade, elegeu quinhentos alunos para oferecer formação tecnológica aos seus professores.

Em sua perspectiva, as novas tecnologias acarreta uma série de medos, preconceitos e exageros, como a autora considera essa iniciativa mencionada. Outro exagero que aponta é a mistificação de que essas tecnologias podem ser a solução de todos os problemas anteriores a elas e, por isso, passem a ser utilizadas de forma indiscriminada, inclusive em contextos absurdos. Sobre essa percepção, a autora exemplifica alguns exemplos em escolas norte-americanas em que, algumas disciplinas foram retiradas dos currículos por não poderem ser trabalhadas com o uso das novas tecnologias.

Kenski (2008) não coaduna com esse tipo de exageros, mas levanta a percepção de que as novas tecnologias requerem, efetivamente, novas abordagens. O que significa que, muitas vezes se faz uso de alguns aparatos tecnológicos com uma abordagem tradicional, o que pode ser desastroso. Se em uma aula presencial em que o professor é o único foco da atenção, pode se tornar tediosa, certamente uma aula à distância nesses termos será ainda mais enfadonha, especialmente porque o aluno possui diversos outros atrativos à sua disposição.

A autora comenta que, sobre a perspectiva acerca do papel da educação diante das novas tecnologias, explica que pode ser simples formadora de consumidores e usuários delas, de formadora de desenvolvedores ou de formadora de cidadãos – considerando toda a complexidade envolvida nesse termo. Apresenta então alguns exemplos de inclusão de projetos e propostas com o uso das TICs e questiona as distâncias da educação, utilizando como referência: geográfica, temporal, tecnológica, social, psicossocial e socioeconômica.

Kenski (2008) comenta que a educação à distância surge como solução natural a todos esses elementos a não ser, talvez, o tecnológico. Sobre esse ponto de debate, a autora apresenta uma visão um pouco inflexível, rigorosa na concepção sobre a necessidade da presença física em aulas presenciais, a fim de esclarecer essa perspectiva explica:

O aluno tinha que se deslocar de casa ou do trabalho, muitas vezes atravessar a cidade e chegar pontualmente no horário em que ia começar a aula. Havia todo um ritual burocrático, que marcou a escolarização de muita gente. [...] E as chamadas dos alunos pelos professores em cada aula? Com cinco ou seis aulas por dia [...] cada professor levando em média dez minutos para chamar oralmente todos os alunos, geravam uma perda de, pelo menos, uma hora por dia letivo. As aulas [...] era interrompidas para que se fossem dados diferentes avisos [...]. No auge da aula [...], alunos interessados... tocava a campainha (KENSKI, 2008, p. 74).

Almeida (2006) explica que o uso das tecnologias pode promover a melhoria dos processos comunicacionais, um fato que corrobora a perspectiva gestor-aluno em um estudo sobre o uso das tecnologias e ferramentas ao longo de um curso. Nesse estudo, a autora considera que o portfólio é a ferramenta considerada mais significativa para conhecer, comentar e espelhar-se nas experiências dos colegas.

Comenta ainda que existe um estado animador no sentido de incorporar as tecnologias nos processos de gestão escolar e em ações pessoais, um movimento que, inicialmente é dirigido no sentido de melhorar a comunicação na escola, entre as escolas



e entre elas e seus agentes de interesse. O discurso expresso do gestor-aluno, demonstra que o foco de ações previstas no projeto de gestão das tecnologias na escola, reside na gestão participativa, em processos comunicativos da escola, na informatização da vida escolar do aluno e no envolvimento do conselho de classe.

Segundo Almeida (2006), nos resultados desse estudo o sujeito coletivo aponta compreender que as tecnologias potencializam o processo de aprendizagem e trazem evidências de ampliação do uso das tecnologias de informação de comunicação (TIC), ampliando o contexto pedagógico. A expansão do trabalho coletivo na escola gera mudanças no seu trabalho cotidiano, gerando impactos favoráveis em sala de aula, revertendo-se em melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de formar em serviço os educadores.

Sintetiza sua percepção apontando que o sentido do uso de tecnologias na escola evidenciado por análises da voz do gestor-aluno, possibilita entender que a formação desencadeada por projetos de gestão escolar e tecnologias, não se limita à intensificação do domínio de tecnologias. Tais instrumentos, inicialmente encarados como suporte à formação, gradativamente são incorporados ao fazer profissional dos gestores, à criação e reinvenção de novos usos das tecnologias na gestão escolar compartilhada, à articulação entre dimensões técnico-administrativas, políticas, sociais e pedagógicas, bem como à potencialização do uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Mercado (2002) comenta que, às escolas, cabe inserir novas tecnologias de comunicação, a fim de conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que será o principal ator de tais mudanças, capacitando o aluno na busca correta da informação em fontes de diversos tipos. É preciso ainda conscientizar toda a sociedade escolar, sobretudo os alunos, sobre a importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural.

Nesse sentido, o salto de qualidade com o uso de novas tecnologias pode ocorrer na forma de trabalhar o currículo e por meio da ação do professor, além de incentivar o uso de novas tecnologias de ensino, estimulando pesquisas interdisciplinares adaptadas à realidade brasileira. As tecnologias mais avançadas, nesse sentido, podem ser implementadas a fim de criar, experimentar e avaliar produtos educacionais, com a finalidade de avançar e chegar a um novo paradigma da educação, adequado à sociedade da informação e a fim de redimensionar os valores humanos, aprofundando as

habilidades de pensamento e tornando o trabalho entre mestre e alunos, mais participativo e motivacional.

A integração do trabalho com as novas tecnologias no currículo, como ferramentas, exige uma reflexão sistemática acerca de seus objetivos, de suas técnicas, dos conteúdos escolhidos, das grandes habilidades e seus pré-requisitos, enfim, ao próprio significado da educação. Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem (MERCADO, 2002, p. 13).

Marques e Caetano (2002) explicam que quando a escola se propõe a incorporar a tecnologia por meio dos computadores, se torna um local mais atraente aos alunos, que não encontrarão tanto diferença com o restante das atividades sociais em que participam. Portanto, trata-se de gerar o fascínio com a novidade, que apresenta diversos desafios e faz do computador um instrumento altamente útil ao sistema de ensino e aprendizagem.

Com a criação de ambientes interativos, a escola promove a criatividade como elemento fundamental, possibilitando transformar e criar novas ideias com alunos e professores, já que o ritmo acelerado de inovações tecnológicas requer que o sistema educacional estimule os estudantes a interessar-se pela aprendizagem. Esse interesse, diante de novos conhecimentos e técnicas, deve ser mantido ao longo da vida profissional que, possivelmente, tende a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita aos impactos tecnológicos.

Silva e Correa (2014) apontam que, na contemporaneidade, as escolas passam a notar a importância das tecnologias para a aprendizagem, de modo que pensar no processo de ensino e aprendizagem no século XXI, sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos, deixa-se de acompanhar a evolução que paira sobre a essência humana. Muitas escolas e professores ainda tomam como base metodologias retrogradadas de educação.

Mesmo que, ao lado de sua sala de aula haja um laboratório de informática, com computadores, não se permitem compreender esse processo e, tampouco fazer uso dele. Os alunos chegam às escolas com celulares de última geração, preferindo fazer uso das redes sociais durante as aulas, do que prestar atenção nos conteúdos expostos pelos professores, tidos como importantes em sua formação.

Conforme Silva e Correa (2014), os professores, por sua vez, preferem compreender a ação educacional somente como limitada ao quadro negro e ao giz, perpetuando um modelo totalmente desgastado na contemporaneidade, que oferece resultados educacionais irrisórios. Nesse contexto, cabe a reflexão sobre a importância das tecnologias para a aprendizagem e se elas efetivamente contribuem para esse processo ou se a educação funciona – ou deveria funcionar – como era há décadas. A essas questões as respostas se referem:

[...] ao fato de que tais transformações proporcionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, notadamente as de âmbito tecnológico, ocorrem numa tal velocidade que dificultam a composição de reflexões mais elaboradas sobre tal processo. Provavelmente, diante da rapidez do desenvolvimento dessas tecnologias, a expressão, tão comumente usada, de que estamos dentro do “olho do furacão”, não represente apenas uma figura de linguagem (ZUIN, 2010 apud SILVA; CORREA, 2014, p. 27).

Os autores falam que, no contexto escolar, ainda há um grande preconceito relacionado ao uso de telefones celulares em sala de aula, por exemplo. Pois, conforme os professores, esses dispositivos atrapalham as aulas, pois os alunos ficam conectados às redes sociais, ou fazem e recebem ligações sem o professor perceber. Isso, efetivamente pode atrapalhar as aulas, mas também deve fazer emergir a reflexão do porquê ficar no celular é mais interessante para o aluno do que as aulas.

Dessa forma, Silva e Correa (2014) explicam que a aula deixa de ser interessante e então há o mau uso das tecnologias em sala de aula, isso porque, quando bem direcionadas, mesmo os dispositivos como celulares, podem favorecer o processo de aprendizagem e, o uso dessas tecnologias deve, portanto, receber um novo olhar. O educador deve possibilitar o estabelecimento de relações entre contextos e seres sociais distintos, promovendo a aceitação, convivência e aprendizagem. Essa que passa a ser a troca de conhecimentos e experiências de vida no bojo de processos de inter-relação.

Os autores apontam que se a educação, anteriormente ao advento tecnológico, objetivava agregar valores aos conhecimentos produzidos e disseminados em sala de aula, com as tecnologias ocorreria uma contribuição qualitativa que levaria ao crescimento não somente econômico, no que tange ao desenvolvimento de um país, mas também, ao crescimento participativo e crítico das capacidades humanas. Na contemporaneidade, a escola, gestor, educador e a família, devem entender que:

[...] as mudanças ocorrem cada vez mais rápidas, aceleradas na constante transformação, evolução e expansão da informação e do conhecimento, interferindo e dimensionando diretamente nossa realidade atual e colaborando para a transformação e mesmo a melhoria das pessoas nas formas de se comunicar e de interagir com os meios e com o mundo, trazendo assim a curiosidade e a vontade de criar novos hábitos, de conviver, de se adaptar e de acompanhar esta evolução (FRANÇA, 2010 apud SILVA; CORREA, 2014, p. 30).

Serafim e Sousa (2011) comentam que a sociedade contemporânea se configura a fim de exigir que a educação prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia. Portanto, deixa de ser um sinônimo de transmissão de informações e assume natureza de renovação constante. A escola contemporânea, desse modo, é fruto da era industrial, sendo estruturada a fim de preparar as pessoas para a vida e trabalho na sociedade, que agora são convocadas a aprender dadas às novas exigências de formação de pessoas, profissionais e cidadãos, muito diferentes do que eram necessários na era industrial.

Dessa forma, os autores entendem que, é de esperar que a escola tenha que se reinventar se deseja sobreviver enquanto instituição educacional. Para isso, acreditam que é crucial que o professor se aproprie de uma gama de saberes que advém da presença das tecnologias, para que possa sistematizá-las em sua prática pedagógica. Sendo que a aplicação e mensuração do docente nessa prática pedagógica em relação ao computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, parcialmente depende da forma como ele entende esse processo de transformação e como se sente em relação a isso.

Segundo Serafim e Sousa (2011), se o professor encara as tecnologias na educação como algo benéfico, certamente será mais fácil incorporá-las e torná-las favoráveis ao seu processo de trabalho. O que efetivamente não ocorrerá se, ao contrário, o professor se sente ameaçado e acuado pela possibilidade das tecnologias na educação. A educação no mundo como um todo e no Brasil, em especial, passa por novas intervenções nas últimas décadas, sobretudo no que tange à implementação das tecnologias recentes na educação.

No Brasil, nas escolas públicas, pode-se citar o ProInfo, como presença de uma Política Federal para informatizar as escolas e formar professores. Mas somente a introdução dos computadores na escola não é suficiente, para que a prática pedagógica possa ser resignificada, quando a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. E isso passa evidentemente pela formação contínua de educadores (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 20).

Soares et al. (2011) entendem que o processo de informatização da educação deve ser considerado como meio de ampliar as funções do professor, contribuindo para as mudanças nas condições e processo de ensino e aprendizagem. A modernização de técnicas de ensino, todavia, somente alcançara o êxito quando utilizada de forma crítica por parte dos usuários, de maneira geral, uma vez que deve ser relacionada a cada realidade educativa, calcada em princípios psicopedagógicos que explicitam determinada concepção de ensino e aprendizagem.

Os autores explicam que, em termos pedagógicos, é possível dizer que a didática de mídia segue ainda muitos conceitos da tecnologia instrucional tradicional, considerando tomar como base a psicologia comportamentalista, em que as premissas elementares são: analisar a tarefa, avançar em pequenos e progressivos passos de aprendizagem, participação ativa do estudante, velocidade de aprendizagem individual e realimentação imediata do esforço.

Conforme Soares et al. (2011) nesse bojo o software educacional será encarado como uma construção técnica, um recurso pedagógico na perspectiva técnica, que compreende a parte computacional e é avaliado no sentido de sua organização lógica e de desempenho. Em relação ao fato de ser um recurso pedagógico, a principal questão trata da contribuição do software para o ensino e aprendizagem de seu público-alvo.

Os autores entendem ainda que o conhecimento de características que tornam o software adequado ou não ao processo de ensino e aprendizagem, de modalidades de interação que estipula com o usuário e de sua inter-relação com as finalidades educacionais, em situações específicas de ensino, é crucial para o êxito da relação entre informática e educação. Dessa forma:

[...] o software educacional é um programa de computador que possui uma proposta de ensino, com um objetivo educacional predefinido, que se propõe a auxiliar na aprendizagem de conteúdos e habilidades, mediante a utilização de uma interface computadorizada. O software deve possuir recursos que auxiliem no processo de aquisição de determinado conhecimento, promovendo situações estimulantes para o aluno, não apenas despertando a sua atenção, mas mantendo-a ao longo de sua interação (SOARES; et al., 2011, p. 53).

Para que essa premissa seja alcançada, segundo os autores, os conteúdos pedagógicos devem ser apresentados no software educacional, de maneira clara, consistente e compreensível. Os recursos multimídia e motivacionais, por seu turno,

devem gerar o interesse pelo assunto ao mesmo passo em que contribuem para a relação entre ensino e aprendizagem.

Santos e Pequeno (2011) compreendem que as tecnologias da informação abarcam todas as atividades desenvolvidas na sociedade por meio dos recursos informáticos. Consiste, portanto, na difusão social da informação em larga escala de transmissão, a partir de sistemas tecnológicos inteligentes que fazem da informática uma linguagem simbólica em todas as suas variáveis, transmitindo conhecimentos à sociedade. As novas TICs na educação deve ser entendidas, portanto, como um conjunto de recursos não humanos, dedicados ao armazenamento, processamento e comunicação da informação.

Para isso, são organizados em um sistema que pode executar um conjunto de tarefas e, logo, possibilitando a inclusão social e digital de pessoas por meio de uma perspectiva pesquisadora e que considera a democratização da comunicação como um território propício à construção da sociedade inclusiva. Na sociedade da informação, o acesso ao conhecimento possibilita que o incluído digital maximize o tempo e suas potencialidades. Logo, a informática representa mais do que um domínio de uma linguagem, mas é também um suporte para a melhoria das condições de vida.

Conte e Martini (2015) comentam que aprender por meio das tecnologias é uma das principais preocupações dos últimos anos no campo da educação, pois há uma importância universal na vida humana, demonstrando a necessidade de uma revolução paradigmática conservadora do ensino. Que insiste em manter distantes os professores e alunos pelo uso de linguagens abstratas e monótonas empregadas em sistemas de educação vigentes. Esses sistemas que resistem às potencialidades oferecidas pelas tecnologias, as reflexões e intercomunicação com o mundo propiciadas por elas.

É necessário reconhecer as ambivalências e contradições presentes na educação, em termos de padronização técnica e modelos hegemônicos, a fim de ressignificar as tecnologias e democratizar o debate fazendo uma leitura crítica da realidade. De forma paradoxal, a desterritorialização do conhecimento, a aproximação virtual das pessoas, a interconexão de performances globais, as aprendizagens formadas de maneira coletiva e a curiosidade pelo conhecimento, formam efeitos das tecnologias na educação, gerando formas inéditas de ser e estar no mundo.

Conte e Martini (2015) explicam que as tecnologias abrem horizontes para a curiosidade e a criação humana da realidade, requerendo a adoção de diferentes posturas e entendimentos no campo da formação educativa, como forma de superação dos

reducionismos e automatismos técnicos do ensino prescritivo. Objetivando uma aprendizagem narrativa do mundo, cuja ideia de que as redes globais de aprendizagem não possuem professores capazes ou incapazes de trabalhar com as tecnologias, mas somente educadores bem ou mal formados para lidar com as interlocuções cotidianas dependentes de conexões com o mundo.

As autoras explicam que, quando se fala sobre as tecnologias na educação, observa-se que sua institucionalização nos sistemas educacionais, não é um fenômeno recente e, inicialmente previa a flexibilidade pedagógica em relação ao tempo, lugar, ritmo e necessidades dos indivíduos, ainda que a escola tenha mantido ações empiristas e cognitivistas que não atendiam a essas peculiaridades. De toda forma, entendem que o sistema e as gestões educacionais, assim como os professores, devem estar mais abertos a um trabalho de cooperação de técnicos de informática com sensibilidade pedagógica, envolvendo uma abordagem multiprofissional no campo da educação e tirando o professor do isolamento em relação ao uso de responsabilidade por esses recursos.

Arco e Arco (2013) sintetizam as percepções abordadas dizendo que investir na literacia tecnológica, como uma meta social dos sistemas educativos, não é simplesmente limitado à realização de atividades técnicas, mas paira sobre o desenvolvimento de um repertório de competências envolvidas em contexto laboral, comunitário e social que abarcam a capacidade de manipulação e avaliação da relevância e confiabilidade da informação disponível. Essa que se dispõe por meio de uma postura inovadora diante dos progressivos desafios que se apresentam no nível da alfabetização digital no campo da educação, de competências laborais e do compromisso cívico.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização dessa pesquisa, foi possível compor esse trabalho e aprofundar na compreensão de que as tecnologias se tornaram, mais do que um instrumento pedagógico e didático possível, mas uma verdadeira necessidade na educação contemporânea. Isso devido às suas possibilidades de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas com a realidade dos alunos.

Dessa forma, as tecnologias possibilitadas e acessíveis a esses alunos, se tornam instrumentos valiosos ao processo educacional, contribuindo didaticamente para o

alcance do interesse e atração dos alunos aos conteúdos ministrados. Isso, como consequência, gera, desde que utilizadas de forma adequada e coerente, um conhecimento escolar e a aquisição do conteúdo curricular mais significativo.

Portanto, é evidente que a inserção das tecnologias educacionais se relaciona à qualidade do ensino, de forma que as novas tecnologias possibilitam aplicabilidades pedagógicas mais inovadoras que podem contribuir para o alcance de resultados diferenciados. Além disso, podem fortalecer a justiça social, por meio da democratização do ensino, facilitando ainda o processo de inclusão educacional.

Dessa forma, a maneira como os professores fazem uso dos recursos tecnológicos que estão ao seu alcance na escola, tornando-os ferramentas pedagógicas valiosas ao processo educacional, permite que os alunos alcancem uma aprendizagem mais significativa. Pois, quando utilizadas de forma adequada e com finalidade pedagógica, as tecnologias melhoram a atenção e a assimilação dos alunos em relação aos conteúdos.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível observar que a temática ainda pode ser explorada de diversas maneiras, o que essa contribuição bibliográfica apresenta é apenas uma sucinta análise de autores importantes da educação, onde foi possível levantar uma problemática existente, no quais os objetivos traçaram um estímulo ao aprofundamento que pode colaborar futuramente em análises acadêmicas e práticas escolares. Esse trabalho de conclusão também representou uma realização pessoal, já que existe um interesse particular pela educação e áreas afins. Foi uma soma de esforços, de leituras, estudos baseados revisões bibliográficas e leituras de ampla abordagem, trabalhos de campo, no intuito de aperfeiçoamento da temática.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, M. E. B. T. Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores. São Paulo: PUC, 1996. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. O computador na escola: contextualizando a formação de professores – praticar a teoria, refletir a prática. São Paulo: PUC, 2000. (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. Tecnologias na escola: a perspectiva dos gestores sujeitos de uma formação. In: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa – RIBIE. San José, Costa Rica, nov. 2006.



ARCO, A. J. R.; ARCO, H. M. S. L. R. Desenvolvimento sustentado e tecnologia educativa: elementos dinamizadores de modificações socioeducativas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 939-958, set./dez. 2013.

CONTE, E.; MARTINI, R. M. F. As tecnologias na educação: uma questão somente técnica? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015.

DAMÁSIO, M. J. Tecnologia e educação: as tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo. Lisboa: Ed. Vega, 2007.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2015.

MARQUES, A. C.; CAETANO, J. S. Utilização da informática na sala de aula. In: MERCADO, L. P. L. (org.). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 129-166.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 9-26.

SANTOS, V.; CANDELORO, R. J. *Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: Age, 2006.

SANTOS, L. P.; PEQUENO, R. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? In: SOUSA, R. P.; et al. (org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 73-102.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P.; et al. (org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 17-48.

SILVA, R. F.; CORREA, E. S. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. *Educação & Linguagem*, ano 1, nº 1, Jun. 2014, p. 23-35.

SOARES, C. S.; et al. Desenvolvimento e avaliação de sistema multimídia para ensino e aprendizado em topografia. In: SOUSA, R. P.; et al. (org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-72.

## **EIXO 4 -FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

### **ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA INVESTIGATIVA**

Andhiara Leal Antunes Oliveira – UESC – andhiala@gmail.com  
Jailton dos Reis Santos Feitosa – UESC - jailton-san.tos@hotmail.com  
Maria Elizabete Souza Couto – UESC - melizabetesc@gmail.com

#### **RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a importância do ensino de gráficos e tabelas (conhecimentos estatísticos) nos anos iniciais. Com uma abordagem qualitativa o trabalho foi realizado a partir de uma oficina pedagógica com alunos do 5º período de Pedagogia, considerando os passos de uma prática investigativa: definição da situação problema (problematização); levantamento de hipóteses; elaboração de instrumento para coleta de dados; leitura e análise dos dados. Foram desenvolvidas atividades de apreciação musical como forma de problematização, levantamento de conhecimentos prévios, aplicação de questionários para levantamento de dados, apresentação de conteúdos, visualização de vídeos, construção de tabelas e gráficos e considerações. Por fim, o trabalho provocou uma reflexão sobre a importância de trabalhar a matemática nos anos iniciais, bem como o conhecimento de procedimentos metodológicos para serem desenvolvidos com as crianças, além disso, contribuiu com a formação das alunas, estudantes da Pedagogia, futuras pedagogas, e dos formadores, pela oportunidade de refletir a formação e a relação do conteúdo de estatística em sala de aula.

**Palavras-chave:** Estatística. Anos iniciais. Prática investigativa.

#### **INTRODUÇÃO**

Pensar numa Matemática próxima do cotidiano das crianças continua sendo um desafio aos professores do Ensino Fundamental. Esse desafio, muitas vezes, é reflexo das experiências anteriores que os mesmos tiveram com essa área do conhecimento.

A Matemática, vivenciada nas escolas, sempre foi centrada na perspectiva transmissiva do conteúdo e, quase sempre, privilegiando apenas os conteúdos da unidade temática Números. Apesar das demais unidades temáticas (Álgebra, Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística) estarem inseridas nas propostas curriculares há

um tempo, as práticas em sala de aula, ainda, revelam que esses conteúdos aparecem de forma tímida.

Considerando a importância dos conhecimentos da Estatística no nosso dia a dia, do ponto de vista de uma Matemática que promova a reflexão e a construção de conhecimentos com função social e considerando que é, ainda, um eixo pouco estudado e trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendemos ser relevante criar momentos de estudo e reflexão a fim de estabelecer relações entre o conteúdo e os procedimentos metodológicos que possam ser desenvolvidos nas salas de aula com as crianças e adolescentes, de forma que os mesmos possam compreender sua importância nas práticas sociais. Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do ensino de gráficos e tabelas (conhecimentos estatísticos) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A busca de práticas e métodos que possibilitem o aprendizado no ensino de Matemática na formação de professores dos anos iniciais é um grande desafio à atual geração de professores. O pensamento atual dos professores e graduandos para lecionar nos anos iniciais precisará estar voltado às situações investigativas que promovam a ação e reflexão sobre o que está ou pretende fazer. Nesse sentido, a investigação aparece como mais uma prática pedagógica já presente, em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Os documentos oficiais sugerem a necessidade de ensinar a partir da busca de soluções de problemas que possibilite aprender de maneira autônoma. “Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações” (BRASIL, 2017, p. 221). Promover uma independência maior nas respostas, buscar outras maneiras de encontrar um resultado, valoriza e incentiva o aluno a continuar progredindo nos estudos e na vida. Pode-se evidenciar esse fato com o seguinte argumento: “Nesse sentido, a realização de uma atividade investigativa pode contribuir para a efetivação desse objetivo, pois investigar é descobrir relações entre objetos

matemáticos conhecidos ou desconhecidos” (PONTE; BROCARD; OLIVEIRA, 2003, p. 13).

No tocante, será necessário proporcionar esse ambiente, fazer com que aconteça um ensino por investigação de forma concreta entre alunos/as e professores/as. Para isso, podemos começar a pensar em ser mais claro no objetivo proposto em uma aprendizagem e, em primeiro lugar, precisa-se ter um certo domínio do conteúdo que se pretende ensinar. Não estaremos como única fonte do saber e nem de pesquisa, mas estaremos ali para instigar, procurar caminhos juntos, evitando a ideia de uma única resposta ou caminho para alcançá-la. “Trabalhar a investigação na formação de professores pode fornecer, a esses profissionais, uma nova linha de trabalho, mostrando novas estratégias de atuação que permitam um ensino mais participativo e criativo” (PERES, 2005, p. 15). Organizar um trabalho de forma que todos participem, busquem a melhor ou outra forma de resolver os problemas propostos em sala de aula, seja em grupo ou individual, o que requer envolvimento do professor e, sobretudo, compreender como poderá conduzir aulas de maneira a desenvolver habilidades significativas em aulas de Matemática. Assim,

Como papel do professor em uma aula de investigação, destacamos ações que ele deve desenvolver: desafiar os alunos; avaliar o desempenho; incentivar o raciocínio matemático e apoiar o trabalho. Em cada uma dessas ações, o professor deve acompanhar a turma sem, no entanto, fazer interferências que possam induzir ao desenvolvimento do trabalho pelos alunos (PERES, 2005, p. 15).

É coerente ter cautela no planejamento dos conteúdos de Matemática, visando ao descobrimento de estratégias próprias e coletivas, por meio de colaboração por parte do professor. Nessa perspectiva, estaremos superando o paradigma do exercício, muito comum nas aulas de Matemática, onde o professor explica o conteúdo e os alunos respondem os exercícios exaustivamente. Para Skovsmose (2000) esse paradigma deve ser superado pelo paradigma da investigação, que pode se apresentar de várias formas, entre elas a forma de projetos. Assim, as aulas, que antes não faziam sentido para os alunos, passam a ter um propósito desafiador e os conteúdos ganham um sentido social. Passam a fazer parte da vida, é a *materacia*, termo trazido, pelo autor, para designar a competência de interpretar e agir no contexto social a partir dos conhecimentos matemáticos.

É neste contexto que os conteúdos da Estatística ganham significados. Quando apresentados nos PCNs, visava atender a uma demanda social: a necessidade de ler e

interpretar dados – tabelas e gráficos - do nosso cotidiano. Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), essa unidade temática propõe desenvolver habilidades de coletar, organizar, representar e interpretar dados em diversos contextos de forma que os alunos construam autonomia para fazer julgamentos fundamentados e escolhas conscientes, diante dos dados que a sociedade apresenta. Para isso a proposta é relacionar o tripé vida cotidiana, ciência e tecnologia, de forma que os alunos possam usar calculadora, planilhas eletrônicas, celular, pesquisar sites como o do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) entre outros. Assim, o uso de materiais e a sugestão para buscar dados em sites, talvez, contribua para que o conteúdo seja trabalhado com mais significado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além da coleta e organização dos dados, a interpretação dos resultados também pode ser sistematizada em forma de textos escritos, relatórios para comunicar os dados, exigindo a competência de síntese e coerência das informações. Tudo isso torna-se um desafio para que o professor possa criar as situações de aprendizagem em um cenário de investigação, por outro lado, a natureza dos conteúdos da estatística já facilita esse caminho.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa estruturado no formato de oficina entendendo esta como “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências [...]” (CANDAUI, 1999, p. 11).

Participaram das atividades da oficina 14 alunas que estão cursando o 5º semestre do curso de Pedagogia, em uma universidade pública, quem são identificadas com nomes fictícios para preservar a identidade.

O trabalho foi organizado considerando os passos de prática investigativa: definição da situação problema (problematização); levantamento de hipóteses e conhecimentos prévios; elaboração de instrumento para coleta de dados; leitura e análise dos dados; e considerações para trabalhar o conteúdo da unidade temática Probabilidade e Estatística (BRASIL, 2017).

Para análise elegemos a prática investigativa como categoria de análise.

## **DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO INVESTIGATIVA**

Iniciamos o encontro com as boas vindas e com a apreciação de duas músicas - Aquarela (Toquinho) e Aeroporto do Galeão (Altamiro Carrilho). Em seguida, conversamos com as alunas sobre o questionário que iriam responder em sala, assinalando a preferência por uma das músicas tocadas. Justificamos que, a partir dessa preferência musical da turma, iríamos trabalhar, ao final da oficina, com a construção de tabela, gráficos e os conceitos que envolvem a unidade temática Probabilidade e Estatística para ensinar conhecimentos estatísticos nos anos iniciais.

Apresentamos o programa da oficina e fizemos o levantamento dos conhecimentos prévios e das hipóteses. Para isso, foi apresentado dois problemas matemáticos que já foram resolvidos por alunos da Educação de Jovens e Adultos, e um gráfico sobre o número de acertos e erros dessas situações problemas que tinha como conteúdo o campo multiplicativo. A partir do gráfico questionamos: Qual o título desse gráfico? Quais elementos são importantes observar para compreender as informações coletadas? O que os dados coletados nos revelam? As alunas conseguiram identificar os dados solicitados e responderam, prontamente, o que foi requerido nesse primeiro momento.

No segundo momento, começamos com o levantamento dos conhecimentos prévios, questionamos: Quais são os conteúdos trabalhados na unidade Probabilidade e Estatística? Pode ser trabalhado com as crianças? É importante trabalhar? Quais procedimentos metodológicos podemos usar para trabalhar gráficos e tabelas?

Nesse momento houve silêncio na sala. As alunas não se prontificaram a responder. Surpresos sem as respostas, questionamos se alguma já era professora e tivemos como resposta que nenhuma aluna tinha experiência de sala de aula nos anos iniciais, a não ser o estágio na Educação Infantil que fizeram recentemente.

Perguntamos se seria possível trabalhar esse conteúdo na Educação Infantil e alguns responderam que não. Em seguida, Rita, que estava sentada no fundo da sala, comentou que já tinha trabalhado esse conteúdo, mas de maneira superficial. Contou, em poucas palavras:

[...] fiz uma pequena pesquisa em sala de aula com a intenção de trabalhar estatística, porém, foi muito superficial, ao ponto de não dar continuidade a todas as etapas e não propor um trabalho contínuo e sem tanto conhecimento para se aprofundar (Diário de Campo).

Após esse comentário, Letícia, que havia respondido não ser possível trabalhar estatística com as crianças do infantil, pediu a palavra e disse:

[agora] percebo que poderia, sim, trabalhar com os dados do número de meninos e meninas da sala, e com a representação da quantidade de dias ensolarados e chuvosos durante o mês (Diário de Campo).

Nesse momento, Letícia conseguiu fazer uma reflexão sobre as possibilidades de trabalhar com esse conteúdo desde a Educação Infantil.

Explicamos que esse é um conteúdo importante e deve ser trabalhado, pois envolve situações do nosso dia a dia em diversas áreas do conhecimento. Encontramos gráficos nos jornais impressos, na televisão, na previsão do tempo etc. Além disso, lembramos que é um eixo que já havia sido contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e que agora, também, está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nesse momento, enfatizamos que como o foco da nossa oficina seria o Ensino Fundamental, estaríamos trabalhando ali os conteúdos previstos na BNCC para a unidade temática Probabilidade e Estatística. A proporção que fomos apresentando, convidamos as alunas para perceberem as diferenças do conteúdo de um ano escolar para o outro. Chamamos a atenção para o fato de incluírem no 4º e 5º ano a produção de texto escrito, relatórios sobre as interpretações realizadas a partir das leituras dos gráficos, como possibilidade para realizar a integração entre as áreas do conhecimento.

Nesse momento, fomos explicando cada um dos conteúdos básicos que o professor precisa saber para planejar o trabalho com a Probabilidade e Estatística com as crianças.

A seguir foi discutido os passos do desenvolvimento de uma aula baseada em uma prática investigativa: definição da situação problema (problematização); levantamento de hipóteses e conhecimentos prévios; coleta de dados (elaboração de um instrumento – questionário, entrevista – para obter informações/dados sobre população, idade, sexo, salário etc.); variáveis (quantitativas e qualitativas); leitura para classificação e análise dados (construção de tabelas e gráficos, produção de texto escrito etc.); e considerações sobre os dados. Nesse momento, mesmo tentando discutir esses passos de uma maneira investigativa, a turma só ouviu, eram muitas informações novas para processarem ao mesmo tempo. Uma situação que suscitou reflexão: será que não tinham conhecimentos prévios sobre gráficos e tabelas? Será que não estavam acostumados a participar de uma aula baseada numa prática investigativa?

Como forma de sistematização, fizemos o levantamento do resultado da pesquisa que realizamos com elas no início do encontro sobre a preferência musical e

organizamos os dados em uma tabela na lousa. Nesse momento, foi retomado o que havia sido explicado sobre a leitura, análise e tratamento das informações, usando a tabela construída como referência. A partir daí convidamos a turma para se organizar em três grupos, e fazer a construção dos gráficos de tipos diferentes, de modo que ficasse como sugestão de atividade para realizarem com as crianças.

Foram apresentadas quatro propostas para construção dos gráficos de barra vertical ou coluna: 1 – Gráfico pictórico; 2 – Gráfico com tampinhas de garrafa pet; 3 - Gráfico no papel milimetrado; e 4) Gráfico no excel. Este último ficou sob a responsabilidade dos formadores. Ao concluir o trabalho, cada grupo compartilhou o que havia sido construído. Demonstraram ter compreendido a proposta e, principalmente, gostaram das sugestões dos gráficos pictóricos e disseram que: “[ainda] não conheciam, até aquele momento, o papel milimetrado ou malha quadriculada” (Deise e Elis, Diário de Campo).

Após apresentarem os gráficos construídos e a orientação de como construí-lo no excel, retomamos alguns aspectos que precisavam ser sistematizados, tais como: nas classes de 1º ano é importante que o trabalho inicial seja com a frequência um a um, para facilitar a compreensão das informações, principalmente quando o gráfico for construído com eles; nos anos posteriores, essa frequência poderá ser ampliada considerando o nível da turma e o conteúdo das informações contidas no gráfico; o espaço entre as barras precisa ser igual, da mesma forma entre os números da frequência. Além disso, quando o gráfico for pictórico, as imagens precisam ter o mesmo tamanho para garantir a coerência na visualização das informações. Nessa oportunidade, apresentamos como o trabalho com Probabilidade e Estatística está previsto num livro do 1º ano que é adotado em uma escola pública da Bahia. As alunas acharam interessante, já compreendendo as possíveis formas de ampliar esse trabalho.

No momento seguinte assistimos ao vídeo “Tratamento da Informação” com duração de 13 min. Para fomentar a discussão, solicitamos que comentassem os aspectos que consideraram mais importante. Logo, elencaram os trechos relacionados com a Estatística, para análise dos dados em si, bem como para fazer a leitura do mundo (FREIRE, 1996). Outro aspecto que chamou a atenção foi quando Mariana falou sobre a “possibilidade de realizar um trabalho mais concreto e que, muitas vezes, não trabalham Matemática por achar que o conteúdo é muito abstrato e que por isso a criança não aprende” (Diário de Campo).



Esclarecemos que o vídeo nos chama a atenção, pois a Matemática abstrata é aquela trabalhada na perspectiva tradicional, enquanto que numa perspectiva crítica e investigativa, a matemática faz parte do cotidiano e, portanto, não é abstrata.

Na sequência, passamos dois pequenos vídeos que apresentavam atividades prática de sala de aula envolvendo a construção e interpretação de gráficos, sendo um gráfico de pizza construído de papelão a partir da preferência das crianças da Educação Infantil sobre os personagens da história “O menino maluquinho” (PINTO, 2000); outro gráfico de barras, montado no chão com o brinquedos e peças do lego, considerando os animais preferidos da turma. As alunas ficaram encantadas com as sugestões pois viram, nos vídeos, crianças pequenas, envolvidas num trabalho de construção e reflexão de informações e conhecimentos, de forma lúdica.

O trabalho com a Estatística baseado numa prática investigativa foi valioso pois, trouxemos para mediação e discussão do conteúdo a problematização. Situação que, até então, as alunas ainda não tinham pensado. Relataram a resistência à disciplina Matemática pelas experiências pessoais que tiveram com essa área do conhecimento e ao, mesmo tempo, disseram que a oficina possibilitou uma experiência diferente.

Isso aconteceu porque a oficina não foi pensada no paradigma tradicional, no caso específico da Matemática. Uma prática chamada, por Skovsmose (2000), de paradigma do exercício; mas foi construída sob o ponto de vista do paradigma emergente (BEHRENS, 2011) com o foco numa prática investigativa (ANDRÉ, 2016) ou numa abordagem por investigação (SKOVSMOSE, 2000). Tiveram a oportunidade de pensar sobre o que sabiam ou ainda não sabiam, conheceram conceitos novos e puderam usar esses conceitos construindo um material prático que também será útil nas suas futuras experiências em sala de aula. Assim, avaliaram a oficina de forma positiva porque despertou possibilidades e fez sentido.

O motivo do envolvimento aconteceu, justamente, por não ser comum trabalhar a unidade temática Probabilidade e Estatística, em sala de aula, ou na própria formação do curso de Pedagogia. Isso ficou evidente quando as alunas relataram “o desconhecimento da unidade temática Probabilidade e Estatística em nosso curso de licenciatura em Pedagogia” (Luana, Diário de Campo). Essas alunas já realizaram as atividades da disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil e, ainda, não tinham ouvido falar sobre o referido ensino na Educação Infantil ou nos anos iniciais da Educação Básica.

Outro aspecto específico que nos chamou a atenção foi a não resposta aos levantamentos dos conhecimentos prévios sobre os conceitos estatísticos. A impressão que tivemos é que aguardavam que entrássemos diretamente na explicação dos conteúdos, o que pode ser reflexo das experiências de sua escolarização. Miras (1999, p. 61) destaca que “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios, e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem”.

Nesse contexto, consideramos que essa estratégia metodológica é imprescindível para uma prática investigativa e, por isso, deve ser uma constante nas aulas, pois nos permite conhecer o que os alunos já sabem e direcionar no que precisa ser aprofundado. É preciso que os alunos, futuros professores, vivenciem e experimentem situações para falar de seus conhecimentos prévios, levantamento e construção de hipóteses, coleta e análise de dados para que, assim, também, façam quando estiverem na docência.

## **CONSIDERAÇÕES**

Esta oficina foi muito produtiva pois pode contribuir com a formação das alunas, estudantes da Pedagogia, que ainda não tinham tido acesso aos conteúdos matemáticos para serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos formadores pela oportunidade de refletir a formação e a relação do conteúdo de Estatística em sala de aula.

Como aspectos positivos foram elencados pela maioria das alunas: “ofereceram conteúdos que enriquecerão a nossa formação; o conteúdo da forma como foi abordado foi bem didático; desmitificou o pensamento em relação ao pensar estatística; mostrou formas interessantes de despertar o interesse da criança pela Matemática; aprendi a diferença entre quadro e tabela; teve música e chocolate; uso de uma linguagem clara”.

Considerando os resultados apresentados, entendemos que a prática investigativa como proposta para o desenvolvimento da oficina e o planejamento de uma aula atingiu seus objetivos, contribuindo para a formação dos estudantes e ampliando seus olhares sobre o trabalho com a matemática e as crianças. Entretanto, tal prática precisa fazer parte da organização e desenvolvimento de um curso, em que os professores trabalhem nessa abordagem para que os futuros professores também possam planejar e efetivar suas ações nessa perspectiva.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (Org.). Formar professores pesquisadores para um novo desenvolvimento profissional. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª ed, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Matemática**. Brasília, 2017.
- CANDAU, Maria Vera. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Novameria/PUC - Rio. 1999. Disponível em:  
<[www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm](http://www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm)>
- CAZORLA, Irene (Org.). MAGINA, Sandra, GITIRANA, Verônica, GUIMARÃES, Gilda. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. - Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MATRICARD, Cármem (Org.). **Alfabetização Matemática**. São Paulo: Ática, 2014.
- MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.
- PONTE, J. P. da. Investigar, ensinar e aprender. In: **Actas do ProfMat**, Lisboa, 2003b Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03Ponte\(Profmat\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03Ponte(Profmat).pdf) Acesso em 18 jun. 2018.
- PONTE, J. P. da, BROCARD, J., OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PERES Gilmer Jacinto. Atividade Investigativa na Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Escritos sobre Educação**. Ibitité, v.5, n.1, p.13-18, jan.-jun. 2006.
- PINTO, Zivaldo Alves. **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- SALLA, Fernanda. **Gráfico e tabelas para organizar as informações**. Revista Nova Escola. Março de 2018. Disponível em:  
<<https://novaescola.org.br/conteudo/163/graficos-tabelas-organizar-informacoes>>  
Acesso em 02 de Jul. 2018.
- SKOVSMOSE, Ole. **Cenários investigativos**. Bolema, nº 14, 2000.
- UNESP TV. **Tratamento da informação**. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-E61WDtNlwM>. Acesso em 20 jun. 2018.

# GESTÃO ESCOLAR E A LEI 10.639/03: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Joelson Alves Onofre

Mestre em Educação – UFBA

## Resumo

O presente texto é um recorte da dissertação intitulada “A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola” e objetiva tecer reflexões teóricas a respeito da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino público e privado o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos desafios enfrentados pela gestão em uma escola no sudoeste da Bahia em relação à efetivação da referida lei. No percurso reflexivo partiu-se da problemática acerca dos desdobramentos das determinações da lei em uma escola quilombola. Comemorando quinze anos de sua promulgação ainda se constata em muitos estabelecimentos de ensino e na formação de professores, ausência de discussão sobre seu conteúdo, bem como das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A lei não se constitui em solução mágica no combate ao racismo e às discriminações no ambiente escolar. É, antes de tudo, uma importante ação afirmativa que garante o conhecimento da herança africana, dos valores civilizatórios e da importância da história do negro na formação da nação brasileira. As provocações teóricas expostas pretenderam discutir os desafios da gestão em relação à Lei 10.639/03, assim como oportunizar um debate sobre a educação para as relações raciais no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Educação e relações etnicorraciais. Gestão escolar. Lei 10.639/03.

## Introdução

O presente artigo objetiva tecer reflexões teóricas acerca da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino público e privado o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos desafios que a gestão de uma escola quilombola no sudoeste da Bahia enfrenta em relação à efetivação da referida lei. Primeiramente, apresenta-se ao leitor um histórico do surgimento da lei para melhor situá-lo na discussão e importância desse marco legal para a educação. No segundo momento discute-se sobre a equipe gestora como elemento imprescindível na efetivação da lei e seus desdobramentos. Por fim, encerra-se tecendo algumas considerações a respeito da educação para as relações etnicorraciais.

A temática da educação e relações raciais tem sido abordada nos mais variados espaços, inclusive na instituição escolar. A escola é um ambiente propício para se debater questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana. Compreende-se, desta maneira, a importância da socialização e da construção do conhecimento, considerando os saberes dos grupos marginalizados e discriminados da sociedade. Como espaço de poder, a escola tem contribuído para a perpetuação de

preconceitos e discriminações quando não valoriza e não discute os valores civilizatórios africanos e não debate a ocorrência de preconceitos materializados no cotidiano escolar.

Constata-se um maior interesse de educadores e pesquisadores na temática da diversidade etnicorracial a partir das produções acadêmicas e debates sobre o tema. Inegavelmente, essa realidade tem mostrado pontos positivos no que se refere ao estudo da diversidade. Embora não se possa afirmar um avanço definitivo no trato das questões que envolvam os discursos sobre a diversidade etnicorracial, as várias interpretações dadas ao tema têm demonstrado uma complexidade e ao mesmo tempo um desafio, tanto para educadores como para gestores.

Segundo Lima e Trindade (2012, p. 177) “A diversidade, que em alguns discursos é evocada como sinônimo de peculiar beleza, ainda tem servido sob a mediação do racismo em suas diversas formas, como instrumento gerador de desigualdade”. A assertiva das autoras coloca a diversidade no centro do debate e conclama a uma reflexão acerca dos efeitos sutis do racismo, pois a diversidade no campo discursivo tem servido para legitimar uma suposta harmonia entre as culturas. O diverso pressupõe uma relação de conflito, seja no campo semântico, ideológico, social, enfim, desafia nossas ideias pré-estabelecidas e nos faz sair da zona de conforto e partir para o embate.

A escola desenvolve imprescindível papel na formação de sujeitos autônomos e críticos, embora algumas vezes se furte em exercer uma dinâmica de respeito às diferenças, principalmente no campo curricular.

A instituição escolar se insere no tecido social e, por fazer parte integrante nesse contexto, assume uma dimensão política que se reflete na sala de aula. Essa postura deve proporcionar à escola uma análise crítica dos instrumentos de poder que, muitas vezes, se encontram subjacentes na formação do currículo. Esses instrumentos inviabilizam a formação de um currículo plural, baseado na diversidade e nas diferenças, isto é, a cultura erudita, disponibilizada para poucos, dita as regras e potencializa aquilo que poderíamos denominar de “currículo imposto”, organizado e elaborado por especialistas, em gabinetes fechados. (ONOFRE, 2008, p. 106)

Na história da educação escolar, deparamo-nos com um processo instrucional e de afirmação de um pensamento estritamente eurocêntrico e porque não dizer dominante, em que o conhecimento ocidental é transmitido e tido como oficial. Com a promulgação da Lei 10.639/03, fruto das reivindicações do Movimento Negro, intensificam-se estudos e pesquisas direcionados ao conhecimento do legado africano, com objetivo de trazer à baila a questão do racismo no Brasil, do papel da população negra na formação da sociedade brasileira, da contribuição dos negros na arte, música, literatura, cultura, culinária, educação etc.

Partindo dessas assertivas, norteamos nossa reflexão a partir da problematização dos desafios da implementação da lei federal 10.639/03, tendo como sujeitos a equipe gestora de uma escola pública. Tal intento possibilita uma imersão no universo escolar sob uma nova ótica, sendo esta viabilizadora de novas proposições e debates a respeito da importância de se repensar os conteúdos trabalhados e difundidos no espaço escolar. Acreditamos que a efetivação da lei passa pelo comprometimento de uma gestão que se

reconheça condutora desse processo. Assim, pensamos ser indispensável o papel da equipe gestora no trato das questões da diversidade e na condução da referida temática que deve perpassar o currículo e o projeto político pedagógico.

### **A lei 10.639/03 como promotora de uma educação antirracista**

Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva promulga a lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, LDB nº 9.394/96, e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino das redes pública e particular a obrigatoriedade do estudo e do ensino da temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira. Um avanço significativo e necessário na condução de políticas públicas para a população negra do país.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Resultado de lutas históricas dos movimentos sociais negros, a lei se constitui numa importante política de reparação, reconhecimento e valorização do legado africano e afro-brasileiro na educação.

Nesse sentido, Lima e Trindade (2012, p. 193) advogam: “Considerando que a escola tem papel fundamental na difusão da cultura e história do povo brasileiro na sua múltipla formação, entendemos a necessidade de lutarmos pela transformação nos diversos campos da sociedade”. Lamentavelmente, foi necessário a promulgação de uma lei para se colocar em prática o que já deveria ter sido implementado há bastante tempo. A reivindicação do movimento negro pela inserção da história do negro na educação é legítima e oportuna num momento em que se vivencia muitos casos de racismo e de direitos violados.

Assim sendo, a escola, como socializadora de saberes e conhecimentos, se constitui em campo de debate e, principalmente, de conflitos, onde as realidades do cotidiano precisam ser tensionadas a todo instante a fim de proporcionar um salutar ambiente de conhecimento de uma outra história, não a oficial, tão difundida nos programas curriculares por meio de seus componentes, e sim de uma narrativa diversa a partir do olhar sobre a África e os africanos.

Vale salientar que a lei 10.639/03 é resultado de uma constante e vigilante luta antirracista. Não se deve, em hipótese alguma, minimizá-la em seu caráter político-educativo, haja vista suas determinações estarem em consonância com as reivindicações do movimento negro e dos estudiosos do tema. A eficácia da lei tem sido comprometida devido ao silêncio, muitas vezes proposital, dos agentes envolvidos no processo educativo, especialmente gestores políticos, gestores educacionais, professores etc. Nesta perspectiva, Cavalleiro (2005, p. 11-12) assevera:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como

sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres ‘para ser o que for e ser tudo’ – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males.

Segundo a autora, a escola dispõe de uma linguagem que reforça preconceitos e discriminações por meio de gestos, palavras, comportamentos, atitudes, sendo um espaço que muitas vezes não contribui para o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 2011). Da mesma maneira, a escola muitas vezes não representa para a criança, adolescente, jovem e adulto negro um espaço de socialização de sua cultura e identidade. A escola deveria ser um lugar de acolhida, diálogo, aprendizagem e afeto, e não espaço de exclusão e discriminação.

Oliveira e Cunha Júnior (2012, p. 2) afirmam que a ausência de discussão sobre a temática africana se perpetuou durante muito tempo e tal realidade prejudicou o conhecimento da realidade cultural brasileira.

Inserir a cultura africana e afrodescendente na escola representa não só uma conquista do Movimento Negro e dos estudiosos do tema ao longo dos últimos anos, mas de toda a população brasileira, além de favorecer a educação como um todo, pois devido ao modo silenciado que se configurou com a ausência dessa discussão, muito da riqueza cultural do Brasil foi perdida, pouco explorada e/ou conhecida, o que ocasionou em reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais nas escolas.

A fala dos autores pondera um pertinente argumento a favor da emergência de uma discussão aprofundada a respeito da temática e sugere que ao fazermos esse exercício contribuiremos para a assimilação de valores e pensamentos positivos no que tange a educação para as relações raciais. É nessa ótica que se situa brilhantemente a lei 10.639/03 e suas determinações. A lei vem para tensionar e provocar nos agentes sociais uma nova maneira de pensar a educação, de encarar a realidade da diversidade presente nos espaços, sejam eles formais ou informais, de possibilitar um novo e instigante conhecimento, a fim de fazer com que a diversidade não seja mais encarada como um elemento embelezador e sim como realidade complexa que dá sentido e significado às nossas ações e convivência em sociedade.

Partimos de uma argumentação que nos leva a pensar o seguinte: a inserção da temática africana na educação, bem como sua obrigatoriedade não deve ser encarada apenas como tarefa do professor e ou/gestor. Todavia, sabemos que os cursos de formação de professores, sejam eles nas dimensões inicial ou continuada não priorizam essa temática e o que temos visto são conhecimentos incipientes e muitas vezes informações estereotipadas que insistem em prevalecer em muitas falas de docentes nos cursos de atualização.

Pode-se afirmar que uma formação docente inadequada compromete sobremaneira a forma como encaramos a história e cultura africana e afro-brasileira. Urge uma reformulação curricular, principalmente no ensino superior, que dê conta de propor ações efetivas de formação teórica e prática, relacionadas ao conteúdo da Lei e das Diretrizes. Essas medidas já estão sendo efetivadas, haja vista que a lei obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na rede básica de ensino, embora

os cursos superiores não podem e nem devem se furtar de investir maciçamente na formação dos discentes das licenciaturas, pois estes futuramente estarão nas salas de aula.

Nessa linha de pensamento, salienta Müller (2009, p. 43-44):

Ainda há muita resistência, tanto na Universidade quanto na rede de ensino, em perceber o espaço da escola como um espaço diverso, múltiplo de pertença, étnicas, raciais, geográficas, de gênero, culturais etc. A resistência aumenta ainda mais, quando se trata de discutir a situação de desigualdade que é conferida ao grupo racial negro.

Um aspecto relevante destacado por Gomes (2006, p. 33) concernente à escola é o seguinte: “garantir uma escola igual para todos não depende apenas de preceitos legais e formais, mas passa, também, pela garantia, na lei, do direito à diferença de grupos que sempre lutaram pelo respeito às suas identidades”. Nesse sentido e concordando com Gomes, garantir na lei que as populações negras possam se ver representadas, bem como narradas suas histórias numa perspectiva de luta e de participação histórica na construção da sociedade brasileira é de suma importância para que futuras gerações possam ser reeducadas (GOMES, 2006).

Por mais que compreendamos a lei como um avanço, faz-se necessário estar atento às mudanças no cenário social, político e educacional, pois é no embate com as realidades conflitantes do cotidiano escolar, do currículo, e nas relações de poder que a lei tende a ser efetivada ou não. Portanto, há de ser ter claro que não depende apenas do professor e/ou gestor realizar tal façanha, embora não se deseje isentar esses atores sociais de compromissos com uma educação antirracista, pois tais sujeitos estão imbricados no universo escolar.

É nesta dinâmica propositiva e de esperança em uma educação verdadeiramente inclusiva, antirracista e democrática que acreditamos ser a lei 10.639/03 responsabilidade de toda a sociedade. Mesmo conscientes de sua legitimidade e força, a lei apresenta para alguns coletivos de sujeitos, desafios a serem enfrentados. Pensando nesta questão, no próximo tópico discorreremos sobre a equipe gestora como protagonista de uma educação para as relações raciais no ambiente escolar.

O estudo desenvolvido com intuito de investigar os desdobramentos das determinações da lei em uma escola do sudoeste baiano, priorizando a equipe gestora, partiu da constatação de que os sujeitos implicados em seus espaços de trabalho fornecem informações preciosas para o desenvolvimento da pesquisa. Esse fato conduz a uma percepção de que a formação tanto de gestores quanto de professores carece de sólido conhecimento das questões que envolvem a história da África e dos afro-brasileiros. Metodologicamente, nos servimos da entrevista como instrumento de coleta de informações, analisando as respostas às perguntas direcionadas à equipe gestora sobre os desafios impostos pela lei 10.639/03.

O gestor enquanto liderança, pode contribuir significativamente para a promoção da igualdade racial na comunidade escolar em que atua. Seu papel não se resume apenas às tarefas burocráticas e administrativas, mas, sobretudo, deve dialogar com os demais atores envolvidos no processo educativo, viabilizando um ambiente de respeito. Juntamente com a direção escolar, a coordenação pedagógica exerce uma função



singular, pois trabalha diretamente com questões pedagógicas e media as atividades junto aos docentes.

As dificuldades apontadas por professores no trato com a temática etnicorracial também atingem gestores e coordenadores escolares, configurando-se muitas vezes em entraves no combate ao racismo e discriminações no cotidiano escolar. Não podemos generalizar e pensar que os professores não conheçam o conteúdo da lei e das diretrizes, assim como, imaginar que não tiveram formação adequada para tal. Muitos gestores e educadores realizam trabalhos exitosos em suas unidades escolares, promovendo uma verdadeira transformação nas mentalidades dos docentes, chamando-os para a realidade, uma realidade que se mostra complexa e conflituosa.

A visão que temos do gestor é a de que ele está envolvido numa lógica administrativa e capitalista e, portanto, não se interessa muito pela transformação social. Paro (1990) afirma:

A administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação. Assim sendo, no caso da administração escolar, a análise de suas relações com a transformação social deve passar necessariamente, pelo exame das condições de possibilidade da própria educação escolar enquanto elemento de transformação social (PARO, 1990, p. 81 apud RODRIGUES, 2010, p. 29)

Portanto, o compromisso dos gestores é com uma escola verdadeiramente democrática e participativa, onde se envolva toda a comunidade nas decisões que afetam diretamente o coletivo escolar. A temática da educação para as relações raciais deve permear todas as atividades propostas pela escola, inclusive no planejamento das semanas pedagógicas, na elaboração projeto político-pedagógico etc.

Arroyo (2010) chama a atenção para o fato de que as tensões raciais estão chegando às escolas e isso é muito bom, pois estas não poderão mais se esquivar dessa realidade, silenciando e ocultando a temática racial no sistema escolar. Isto é, se na sociedade o silenciamento e negação dessas questões não faz mais sentido, na escola elas precisam estar explicitadas e trabalhadas de modo a oportunizar aos discentes conhecer a cultura negra e seu legado.

### **A gestão escolar e os desafios da Lei 10.639/03**

Devido a essas questões nos propusemos a realizar a pesquisa com o objetivo de saber da equipe gestora as dificuldades e os avanços em relação à Lei no ambiente escolar. A seguir, apresentamos algumas falas da diretora e coordenadora pedagógica. Nossa intenção não é detalhar exaustivamente todas as informações obtidas no campo e sim destacar apenas alguns discursos que consideramos relevantes para nossa reflexão.

Um dos questionamentos relacionou-se às mudanças que a lei proporcionou na escola e nas práticas pedagógicas. A diretora disse:

A mudança está ocorrendo de maneira que às vezes nem o corpo docente percebe, porque ele é fruto também da sociedade. A gente não pode esquecer – às vezes eu mesma estou dizendo que eu esqueço que nós professores, somos fruto da sociedade lá fora. A gente não vai chegar e dizer “estou numa escola e a partir de hoje eu sou uma

revolucionária, eu anuncio e coloco em prática essa igualdade justa”. Seria uma utopia. Vou dizer utopia porque pode ser alcançada um dia, não estou dizendo utopia no sentido de nunca será alcançada. Então há mudança, porque eles começaram a ter aquele cuidado, de pensar na Lei 10.639/2003 (Diretora).

Percebe-se na fala da gestora que, mesmo com todas as dificuldades, os professores têm se dedicado a conhecer a lei e a estudá-la. Isso é um ponto bastante positivo e tem contribuído para desconstrução de estereótipos relacionados à temática africana.

A discussão da temática das relações etnicorraciais precisa ser urgentemente fomentada nas escolas. Quando a equipe gestora abraça tal tarefa alcança resultados positivos na medida em que aposta nas mudanças de cada membro da comunidade escolar. Logicamente que essas mudanças não acontecerão de imediato, sobretudo porque a teoria e a prática muitas vezes não dialogam e esse fato indica novidade para muitos gestores, professores, alunos e funcionários como evidenciado na fala da coordenadora pedagógica.

[...] eu não sei se a gente está na ânsia de fazer as coisas acontecerem, não sei se a gente está dando tudo pronto, não sei. Se você pegar o nosso plano de curso, você vai dizer: perfeito! O plano de curso é feito todo em cima das matrizes curriculares nacionais, das diretrizes do gestar e da Lei 10.639, o plano todo. Mas eu sinto falta da prática. “Tenho paciência porque sei também como é novo para o aluno, como é novo para comunidade, também é novo para o professor” (Coordenadora pedagógica).

As considerações da coordenadora encontra respaldo na afirmação de Müller sobre a realidade da formação docente e das escolas no trato com as questões raciais.

Sabemos que o desempenho do professor em sala de aula está em correlação direta com as questões que ele discutiu na sua formação, profissional ou continuada. É preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos. Não é tão eficaz porque os professores que nela atuam, não foram preparados para entender e trabalhar a diversidade na sua prática educativa (MÜLLER, 2006, p. 47).

No que se refere à formação docente, a diretora externou preocupação, sobretudo no que diz respeito ao aprofundamento da Lei, ou seja, o professor que conhece contribui para uma escola melhor. Conhecer o discente mais de perto, saber de suas demandas e necessidades, estimulá-lo a se conhecer e saber de sua história não é tarefa apenas dos docentes, mas também da gestão.

O maior desafio é nos assumirmos como protagonista da sociedade na qual vivemos. De deixarmos de citar os problemas, como se não fizessemos parte das soluções. Então o maior desafio da nossa escola é esse, vamos deixar de ser racistas, quando assumirmos o que somos [...]. Então o grande desafio da escola é fomentar no professor e na professora o desejo de estudar a Lei. De enxergar a comunidade [...] (Diretora).

Já a coordenadora destaca como desafio o não conhecimento por parte dos professores sobre a Lei 10.639/03. Eles tiveram uma formação diferente, mas isso não os impede de se esforçarem para conhecer a temática africana.

Eu acho assim, não quero aqui colocar culpa de forma nenhuma nos meus docentes. Os meus docentes, eles foram formados em outra perspectiva, com

outras leituras. E toda quebra de paradigma, ela necessita eu acreditar, de muito tempo. Eu ainda tenho essa dificuldade de fazer com que a Lei 10.639 seja conhecida no âmbito escolar nas práticas docentes, eu tenho essa dificuldade (Coordenadora pedagógica).

Diante das falas da diretora e coordenadora pedagógica pode-se perceber que as maiores dificuldades apresentadas pela gestão escolar, especificamente da escola quilombola locus de nosso estudo, estão justamente na falta de conhecimento sobre a Lei, tanto de discentes, docentes e da própria gestão, assim como a formação dos professores.

### **Considerações**

A aprovação da Lei 10.639/03 trouxe para a educação uma importante contribuição no sentido de disseminar os conhecimentos relativos à História da África e da cultura afro-brasileira e africana. Destacamos o caráter político desse marco legal como política de ação afirmativa e de reparação. Fruto de reivindicações do movimento social negro, a lei não pretende de maneira imediata sanar o problema do racismo, mas sem dúvida é o caminho para se minimizar os casos de discriminações contra as populações negras. Não se trata de uma visão pessimista, pois acreditamos que para se combater o racismo faz-se necessário uma nova mentalidade, um novo olhar sobre a sociedade e sua complexa formação. Apesar de a escola ser um espaço de poder e de aprendizagem não cabe a ela resolver todos os problemas, mas fomentar tal discussão e ser instrumento de emancipação dos sujeitos a partir do compromisso uma educação emancipatória e libertadora.

Uma educação antirracista pressupõe a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade. Nesse sentido, a escola também deve promover ações que valorizem as diferenças. O presente texto objetivou refletir sobre a importância da Lei e da gestão escolar na promoção de uma educação voltada para o reconhecimento do legado africano e afro-brasileiro permitindo a todos os atores envolvidos no processo educativo, especificamente os gestores, uma transformação na maneira de encarar as questões relacionadas a educação para as relações raciais. Posto isto, esperamos que tais considerações aqui expostas possam contribuir para que docentes, gestores e demais leitores reflitam de forma comprometida sobre a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos no ambiente escolar.

### **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130. (Coleção Cultura Negra e Identidades)
- BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 07 mar. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005. p. 21-37. (Coleção Educação para Todos)

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 21 – 40.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto. Africanidades, formação docente e currículo: diálogo possível? In: NEVES, Paulo S. C.; DOMINGUES, Petrônio (Orgs.). A diáspora negra em questão: identidades e diversidades étnico-raciais. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 177-206.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implementação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 31-62. (Coleção Pedagógicos)

\_\_\_\_\_. Educação anti-racista e formação de professores: a Lei 10.639/03 em questão. Revista de Educação Pública, Cuiabá-MT, vol. 15, n. 28, p. 43-57, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá; CUNHA JÚNIOR, Henrique. A importância da lei federal nº 10.639/03. Revista África e Africanidades. Ano 4, n. 16 e 17, fev/mai. 2012.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, vol. 4, n. 4, p. 103-122, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

## FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA – PRINCÍPIO IMPRESCINDÍVEL PARA DECOLONIALIDADE DO SABER

Genilda Alves Nascimento Melo (ISCE, Ramada- PORT)<sup>i</sup>  
[genilda2010@gmail.com](mailto:genilda2010@gmail.com)

Célia Jesus dos Santos Silva (UESC – Ilhéus- BA-BR)<sup>ii</sup>  
[celiaflorzinha@gmail.com](mailto:celiaflorzinha@gmail.com)

Andreia Quinto dos Santos (UESB – Vitória da Conquista-BA-BR)<sup>iii</sup>  
[andreia.quinto@hotmail.com](mailto:andreia.quinto@hotmail.com)

**RESUMO:** Esta pesquisa **traz à discussão** o imperativo da formação continuada do professor, frente à sociedade do conhecimento. O ofício de professor, como profissão-centro precisa intermediar práticas para autonomia, diferenciação pedagógica e personalização das aprendizagens. A base teórica em Frantz Fanon; Marc Augé; Marcos Bagno; Luis – Jean Calvet; Rildo Crosson; Paulo Freire; Walter Mignolo; Antonio Nóvoa; Muniz Sodré; Boaventura Santos; Maldonado-Torres; Alarcão e Canha; Luciana Ballestrin; Roberto Macedo indicará caminhos e estratégias para o enfrentamento dos grandes desafios postos pela escola da terceira revolução, era tecnológica. A velocidade das mudanças nas diversas áreas do conhecimento não tem atingido o setor educacional. A escola continua a mesma de cem anos atrás, com modelo nada compatível com a criança da era digital. É preciso encontrar outras maneiras de atuação na escola, novas experiências de revisitação dos conteúdos; posicionar-se em um novo espaço enunciativo, permitir-se um novo momento de atos de fala; singularizar métodos e processos para alcance da individualidade na aprendizagem. **Método** – pesquisa qualitativa, pautada no caráter subjetivo, que permite a dialogicidade e a valorização entre os sujeitos. **Resultados:** É urgente formar uma nova mentalidade docente – abrir o pensamento para a diversidade sócio cultural; descolonizar a linguagem e o olhar do professor–respeito e tolerância pelo individual; adquirir práticas docentes decolonializadoras – singularizar, mas ter como ponto de partida o conhecimento.

**Palavras – chaves:** Formação docente; decolonialização da mente e do olhar; práticas pedagógicas singularizadas.

**ABSTRACT:** This research brings to the discussion the imperative of the continuous formation of the teacher, facing the knowledge society. The office of teacher, as a profession-center must intermediate practices for autonomy, pedagogical differentiation and personalization of learning. The theoretical basis in Frantz Fanon; Marc Augé; Marcos Bagno; Luis - Jean Calvet; Rildo Crosson; Paulo Freire; Walter Mignolo; Antonio Nóvoa; Muniz Sodré; Boaventura Santos; Maldonado-Torres; Alarcão and Canha; Luciana Ballestrin; Roberto Macedo will indicate ways and strategies for facing the great challenges posed by the school of the third technological revolution. The speed of changes in the various areas of knowledge has not reached the educational sector. The school continues the same one hundred years ago, as a model that is not compatible with the child of the digital age. It is necessary to find other ways of acting in the

school, new experiences of revisiting the contents; position itself in a new enunciative pace, allow a new moment of speech acts; individualize methods and processes to achieve individuality in learning. Method - qualitative research, based on the subjective character, which allows for dialogue and appreciation among the subjects. Results: It is urgent to form a new teaching mentality - to open the way to socio-cultural diversity; decolonize the language and the teacher's eyes - respect and tolerance for the individual; to acquire collaborative teaching practices - to single out, but to take knowledge as a starting point.

**Key - words:** Teacher training; decolonialization of mind and eye; individual pedagogical practices

## **1.Introdução**

Um dos maiores desafios do professor, neste momento histórico, é acompanhar a celeridade das transformações. Por ser também um ser histórico, o professor tem formação basilar em modelos e valores de uma época, não mais apreciados, devido a dinâmica social. O educar na sociedade da terceira revolução, tornou-se uma tarefa quase impossível para este docente. Imprevisibilidade, dinamicidade, incerteza, são correntes da fluidez do tempo. Não há um modelo a que se espelhar. Não há respostas para inúmeras perguntas, já que a escola continua na mesma cadência para realização das ações. Métodos e técnicas ainda são o seu viés; possui a mesma estrutura; trabalha dentro de um mesmo tempo pedagógico; age em função da colonialidade, em comando de assujeitamento e subalternidade (MIGNOLO, 2017); não se despertou para a práticas emancipatórias.

É urgente que a profissão docente recomece, reveja conceitos; estenda um novo olhar sobre a diversidade; contemple a ecologia dos saberes; busque um novo espaço enunciativo, encontre parceiros para um trabalho coletivo; considere-se um ser inacabado; tenha como base o conhecimento e compreenda que a sua função é centro, imprescindível para decolonização do saber e do ser.

## **2. Problemática**

Formação inicial e continuada do professor tem sido um assunto muito discutido e controverso. De acordo com a chegada de novos paradigmas na educação, estudiosos, educadores e críticos da educação discutindo essa práxis. Não diferente neste século, em que transformações, jamais imaginadas, perpassam pelos campos do conhecimento. Um SER – homem recebe novos valores, uma soberania no agir; direitos outorgados pela própria natureza de ser sujeito, com uma lógica nada paradoxal (BRAGATO,2015); do contido em

um pacote global saem as interfaces da necessidade do saber – conhecer – fazer docente, para atender o imperativo acompanhar a geração líquida (BAUMAN, 2005).

Neste sentido, aflui a pedagogia de Paulo Freire (1996), recomendando práticas e saberes, a fim de que o professor cruze este século tão fluido. A velocidade das mudanças trouxe desafios, que poderão ser superados com algumas ações simples.

## **2.1 Formar nova/mente o professor**

A nova escola que se abancou no século XXI trouxe inúmeros desafios para o professor. Esse profissional da atualidade tem origem de formação no século passado. Com herança colonialista, aprendeu a coisificar e naturalizar a história dos povos que ficaram à margem do eurocentrismo: o negro, o indígena, a mulher, o idoso, a criança e demais grupos considerados subalternos (QUIJANO, 2005). Relegados a um não-lugar, onde cada ser caminha com a sensação de estar sendo colonizado, mesmo sem identificar quem é o soberano (AUGÉ, 1994). Os Condenados da Terra (FANON, 1965).

Os saberes atuais não eram contemplados no currículo; o conhecimento era fragmentado; linearidade de pensamento; não lhe era permitido discutir sobre a própria formação nem compreender as implicações sobre os atos de currículo (MACEDO, 2011). O professor foi treinado para ensinar, em linha de mão única, de uma sociedade com modelos etnocêntricos impostos pela Europa; saber monocêntrico. Aprendeu o efeito do homem cordial, apresentado por Buarque de Holanda (1936). Dessa forma, Macedo (2011) mostra os (pré)juízos epistemológicos, já que não se intencionava forma docentes em complexidade de conhecimentos, o que resultou em práticas pedagógicas opressoras (FREIRE, 1996); a colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2017)

Por outro lado, esse professor foi vinculado a uma escola, com formato inspirado nas prisões do século XIX: salas fechadas, estilo panóptico<sup>iv</sup>; conhecimento seriado; disposição enfileirada das carteiras; legado trazido da Igreja assemelhando aos sermões, onde alguém que sabe está à frente e ensina; enquanto quem ouve, deve receber e repetir, de igual modo (SODRÉ, 2012).

Antonio Nóvoa (2017) informa que a escola que ainda perdura com a mesma afeição há três séculos, com: o tempo, o espaço, o mobiliário, a organização da atuação docente; o ensino simultâneo, não mais existe; está posta para o professor, mas para o aluno e para a sociedade já deixou de ser um projeto para as gerações vindouras; não tem mais nada atrativo,

o novo não mais faz parte desta escola. Para ele, a terceira revolução na história dos homens, a tecnológica, veio desafiar a profissão-centro.

Citando Michel Serres, Nóvoa (Idem) comenta que a profissão-centro, atravessa a terceira revolução na história da humanidade; visto que a primeira foi a invenção da escrita (3.000 aC) e a segunda, iniciada por João Gutemberg, a invenção do livro (1.455 AD). Observou que em cada uma dessas fases, o homem passou a utilizar regiões diferentes no cérebro, antes e depois de cada momento histórico desses. O relacionamento com a memória e com o conhecimento tem acontecido de forma díspar. As crianças da era digital não aprendem da mesma maneira que aquelas de séculos anteriores. Este é o motivo principal para se repensar o modelo escolar, posto. Apesar de dominar por duzentos anos, esse padrão educacional acabou. Aconselha à profissão do centro encontrar outra maneira de atuação na escola. Indica três palavras básicas: autonomia dos estudantes; diferenciação pedagógica; personalização das aprendizagens.

Sodré (2012) traz uma sequência de orientações: educar, socializar, capacitar individualmente o sujeito; descolonizar as ideias que formam a mente do professor; abrir o pensamento para a diversidade cultural: analfabeto; cultura negra e indígena; ao camponês; contemplar a ecologia de saberes. Maldonado-Torres (2008) propõe o esquecimento da colonialidade. Alarcão e Canha (2013) defendem que é insuficiente apenas uma formação inicial sólida para garantir boa atuação em toda trajetória do professor. É necessário recomeçar de forma coletiva. É nas trocas diárias com os pares que os professores estarão descobrindo novas estratégias para trabalhar com esse novo aluno.

## **2.2 Descolonização da linguagem e do olhar docente – ponto chave no convívio anticolonialista.**

O docente do século XX herdou uma linguagem carregada de estigmas, intolerância e preconceitos, provenientes do sistema colonizador. Seguidor da beleza clássica e estética, olha para alunos que fogem desse padrão e usa as expressões: “a beleza dele não anula a sua”; “bonitinho”; “engraçadinho”; “ajeitadinho”. Recrimina a variante de falantes da zona rural ou vindos de classe econômica pouco favorecida, onde acontece o fenômeno do rotacismo–assimilação do /l/ por /r/, como em: “crasse”, por classe; “pobrema”, em vez de problema; “pranta”, em vez de planta; “chicrete”; (CALVET, 2002; BAGNO, 2007) ou “tauba”, por tábua; ou por hipercorreção: “galfo”, em vez de garfo; “malmita”, por marmita.



Impregnado em um vocabulário transmitido pelos avós, muitos docentes nem se apercebem atitudes racista e de intolerância, ao usarem expressões, como: “Denegrir, ” “dia de branco, ” “negrinha, ” “será o benedito”; “mercado negro, ” “o preto no branco, ” “não sou tua nega, ” “cabelo ruim, ” “cabelo de Bombril”; “a coisa tá preta, ” “lista negra, ” “moreninha, “fulano conversa igual a nega do leite”. No aporte do “homem cordial”<sup>v</sup>, o brasileiro é um povo dissimulado, que não se vê racista, mas no carnaval de 1985, o músico Luiz Caldas fez sucesso com o “fricote”<sup>vi</sup>:

Nega do cabelo duro  
Que não gosta de pentear  
Quando passa na Baixa do Tubo  
O negão começa a gritar:  
Pega ela aí, pega ela aí  
Pra quê? Pra passar batom?

A produção musical foi inspirada em fato real acontecido em uma cidade de convivência do autor, em momento de descontração em um bar, de acordo com em entrevista dada pelo músico – autor.<sup>vii</sup>

Do ponto de vista decolonial, é preciso preocupar-se com a base de discursos produzidos em sala de aula. Se a partir de simples produções dos alunos do Ensino Fundamental não transparecem ideias de julgamentos: pretos, como ignorantes; árabes, os fanáticos; a barbaridade identifica o judeu; ao indígena, atribui-se a preguiça. Como também, discursos sangrentos, produtos de crescente malevolência: da antipatia, da raiva, do ódio. É imprescindível desencorajar atitudes rivais, através da linguagem e de símbolos, usados em sala de aula, provenientes da relação odiosa entre grupos de risco que se encontram dentro da Unidade Escolar, fator que tem levado a morte, um grande número de estudantes dentro e fora da escola. Fanon (2008) mostra que atitudes como essas reflete a colonização da mente e do corpo dos seres humanos, mas a melhor opção para descolonização do ser é posicionar-se em um novo espaço enunciativo, permitir-se um novo momento de atos de fala.

Outro aspecto que precisa ser descolonizado no docente é o olhar. Vê o aluno como um ser que possui vida, uma família, uma história; estimulá-lo a valorizar a cultura de seus antepassados; atribuir dignidade viver de cada aluno; considerar a realidade do cotidiano de cada um, pois muitos não têm família; casa para morar; com que se alimentar. Começar a relação desse aluno com o conhecimento a partir do que ele já sabe, de seus valores; respeitando a individualidade; a relação dele com a família, com os vizinhos, com os colegas, no trabalho.

Luciana Ballestrin (2013) sustenta a necessidade de surgir outra ideologia, onde o sujeito epistêmico não apareça rotulado por cor, raça, classe ou língua. Não é uma substituição ou afastamento do colonialismo, mas uma renovação de mente, pois que o escravagismo de “molestamento”<sup>viii</sup> físico deixou de existir. Mas poder hegemônico eurocêntrico tem sobreposto ao poder e ao ser. Walter Mignolo (2005) faz a provocação e convida todos a uma desobediência epistêmica, de forma a transgredir, criar uma identidade política e desvincular-se de conceitos,

[...] substituir a geo- e a política de Estado e de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e política de Estado de pessoas, língua, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, que foram racializadas[...] (MIGNOLO, 2005, p.4)

Boaventura Santos (2010) convida a conhecer a diversidade da Epistemologia do Sul. Assim, deve-se aprender a olhar sobre a beleza do existir, a fim de superar a violência. Lançar outro olhar sobre os povos que uniram-se na formação do povo brasileiro é um antídoto contra a xenofobia.

### **2.3 Práticas descoloniais em sala de aula**

Por quase quinhentos anos, o Brasil foi regido por uma pedagogia subalternizantes, de negação e desumanização do outro, conforme Mignolo (2014). Boaventura Santos (2010) questiona os duzentos anos sob uma episteme europeia avassaladora de produção e reprodução do conhecimento descontextualizados, que levou a consequentes exclusões da forma de pensar dos demais povos do mundo. Neste linhame, aconteceram as práticas pedagógicas em sala de aula. A escola caminhou como mediadora das desigualdades.

Mas, o século do conhecimento, da velocidade, de novas experiências, de revisitação sob outra perspectiva, exige uma nova maneira de ser e de estar no mundo. Referindo-se novamente a Nóvoa (2017), após a entrada da revolução tecnológica, o aluno não pensa mais como os seus pais. Entretanto, a escola continua a mesma, refletindo o sentimento do músico, filósofo e poeta futurista Belchior,

Não quero lhe falar, meu grande amor / As coisas que aprendi, nos discos  
Quero lhe contar como eu vivi / E tudo que aconteceu comigo  
[...]  
Sei também que qualquer canto / É menor que a vida de qualquer pessoa  
[...]  
Por isso, cuidado meu bem / Há perigo na esquina  
Eles venceram e o sinal / Está fechado para nós  
Que somos jovens / Você me pergunta pela minha paixão  
Digo que estou encantado

Com a nova invenção  
[...]  
Pois vejo vir no vento / O cheiro da nova estação  
[...]  
Minha dor é perceber / Que apesar de termos feito tudo  
[...]  
Ainda somos os mesmos e vivemos [...] Como os nossos pais. (FERNANDES,  
1976)

Assim, caminha o professor no século XXI: ama o passado e não percebe que o novo sempre chega para ele. Como estratégias para um repensar a educação desse novo século, António Nóvoa (2017) revisita diversificadores para a prática pedagógica na era do conhecimento: autonomia dos estudantes; diferenciação pedagógica; personalização das aprendizagens. Daí vêm os desafios do professor, levar a educação e o ensino de acordo com o ritmo de cada aluno, a partir da vivência, observar a motivação de cada um; o desenvolvimento cognitivo respeitado; cada aluno deve aprender conforme o próprio compasso. Assim como a ciência biológica personaliza medicamentos, de acordo com a matriz genética de cada indivíduo, a escola precisa singularizar métodos e processos para o alcance dessa individualidade na aprendizagem. Questiona: por que duzentos anos depois que pensou-se nessa personalização, a escola ainda não conseguiu esta proeza?! A estrutura ambiental da escola, em modelos colonialistas, não será possível atender a requisitos de uma geração pós-moderna.

Por outro lado, a escola tem a missão de educar pessoas por meio do conhecimento. Dessa forma, não há educação formal sem o conhecimento, pois que as demais redes, educam: a família, com o afeto; a sociedade, pela tradição, mas a escola é o centro que gerencia o conhecimento. A escola precisa propor estratégias para que o aluno crie, descubra e pertença. Deve haver o fomento à curiosidade, à cooperação, à dialogia; aluno pesquisador; a alfabetização científica; a pedagogia do trabalho coletivo, na construção do conhecimento. A profissão docente tende a ser coletiva, onde o espaço de sala de aula será dividido por outros profissionais; visto como o grande desafio da profissão como o centro, no futuro.

Contudo, pequenas ações pedagógicas, atos do currículo (MACEDO, 2011), poderão mudar a situação da escola hoje. Começando por dar uma nova arrumação nas carteiras, sair do modelo de enfileiramento militar; alunos trabalhando em duplas, em pequenos grupos, situações de aprendizagem coletiva, o diálogo; o trabalho individual, também propõe a autonomia do aluno; o processo de construção do conhecimento a partir da vivência do aluno; ele deve assumir o lugar de produção do próprio saber.

O professor precisa distinguir dois ambientes para aprendizagem do aluno: o ambiente intraescolar—o docente deve ser organizador do processo de aprendizagem, propor um

contexto para estudo, pesquisa, discussão, desenvolvimento de projetos, resolução de problemas. A dialogicidade entre professor e aluno é um dos aspectos fundamentais para aquisição do conhecimento. Rildo Cosson (2012) sugere formar comunidade de leitores, prática de leitura dentro e fora da sala de aula; utilizar recursos de intertextualidade, tipos textuais; desmitificar que só os intelectuais leem e produzem literatura, promovendo a decolonização da linguagem literária; realizar diálogo com obras clássicas, a partir da produção de textuais da atualidade; realizar estudo dos gêneros discursivos como elemento de transgressão, possibilidade de uma nova ordem.

Ensinar a ler na sociedade do conhecimento e letrada não é apenas o decifrar do código linguístico, mas leitura de mundo que se dá através de imagens, símbolos, cores, gestos, estados e situações, sublinhados. O novo olhar também deve acontecer sobre as produções realizadas pelos alunos. A diversidade de ideias, a partir de escritores brasileiros, nacional e regionais. O estudante precisa ter um olhar valorativo sobre suas raízes; o que é produzido em sua cidade: arte, música, cinema, literatura.

Outro espaço de educação deve beirar – se para além dos muros da escola. O professor precisa compreender quais as capacidades educativas da cidade, espaços e pessoas, o que Freire (1993) chama de cidade educadora. Em momento de transição, o professor deve ser criativo, organizado, perspicaz; caso contrário, estarão pondo o ponto final na era da escola.

### **3. Metodologia**

Optou –se, como procedimento de pesquisa, o levantamento bibliográfico. Buscou –se conhecer, os principais desafios do professor na sociedade do conhecimento, pois que a profissão docente é considerada centro, como intermediadora, entre o aluno e o conhecimento. A formação continuada do professor é um assunto recorrente, visto que é preciso reinventar a educação através da prática de novos saberes (SODRÉ, 2012) Esta é uma pesquisa teórica, desenvolvida em uma abordagem quali – quantitativa. Bogdan e Biklen (1994) mostram como favorável à escolha dessa abordagem, pelas diversas possibilidades de investigação e indagações que estão presentes no cotidiano.

Rildo Crosson (2012) orienta que o professor deve partir de novo lugar de fala, ter novos olhares sobre suas práticas.

Figura 1 – percepção do mundo sob o olhar distraído ou focado



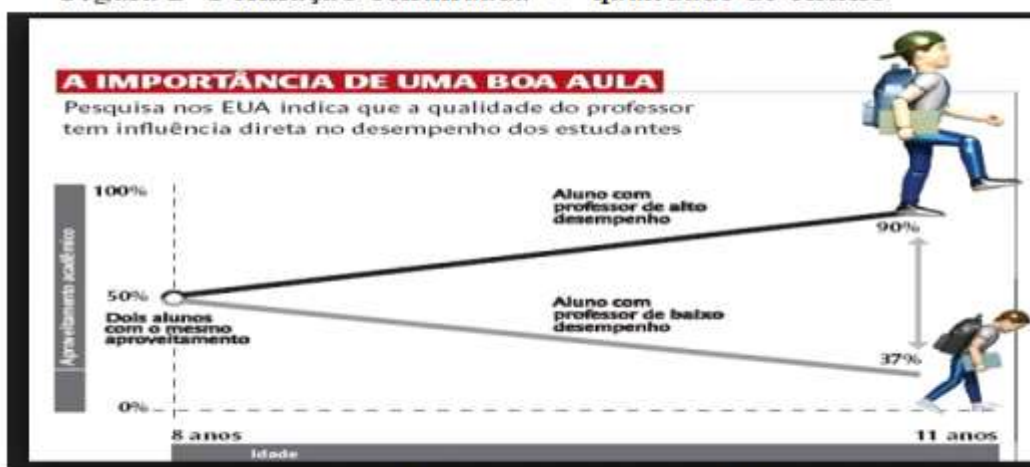
Fonte: Google.com . Acesso: 15.08.18

Reinstalar novos processos educacionais, reinventar, recriar e redescobrir, mundos, formas, cores, saberes e sabores, que atendam a necessidade da criança, adolescente e jovens digitais.

#### 4. Resultados

A análise da situação atual quanto a formação e atualização docentes para trabalhar na era da terceira revolução, variantes são consideradas: o professor é portador de um currículo construído com valores de momento histórico remoto das necessidades atuais (MACEDO, 2011); o olhar e a linguagem ainda são moldados pelo sistema eurocêntrico (QUIJANO, 2005), por isso precisa formar nova ideia de cultura, que contemple a ecologia dos saberes (SODRÉ, 2012); as práticas pedagógicas devem passar pelo processo que atenda a singularidade do aluno de forma alcançá-lo como ser autônomo.

Figura 2- Formação continuada ↔ qualidade de ensino



Fonte: Google.com

Acesso: 15.08.18

Nóvoa (2017) mostra que é necessidade primária formar novamente o professor. É preciso arriscar, ter a coragem dos começos, dar o primeiro passo para a mudança, a partir do

pensamento renovado. Entretanto, isto é uma ação coletiva feita dentro da própria escola, em horário de planejamento.

## 5. Conclusões / recomendações

A escola da terceira revolução traz alunos que pensam diferentes de seus professores, pois que estes são imigrantes digitais, têm formação com valores de colonizadores; aqueles, são nativos digitais, tem o pensamento veloz, multifuncional; pertencem a uma geração reconhecidamente de direitos. Entretanto, permanecem ainda em uma escola que não faz mais sentido para eles. Não exerce mais a função de partilhar o conhecimento.

Assim, é imperativo que o professor entre em um processo de transformação de mente, da linguagem, do olhar; buscar novas maneira de ser e de estar no mundo. Aperfeiçoar-se para contribuir com difusão de uma política educacional, que através da dialogicidade, transgrida; crie o processo de construção do conhecimento a partir da vivência do aluno; ele deve promover situações em que o aluno assuma o lugar de produção do próprio saber.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.
- AUGÉ, Marc. Não Lugares: **Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papyrus, 1994. Coleção travessia do século.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALDAS, Luiz; CAMAFEU, Paulinho. **Fricote**. Album: Magia, 1985.
- CALVET, Louis –Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Portugal: Ulisseia, 1965.
- \_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Antonio Carlos Gomes Belchior Fontenelle. **Como nossos pais**. Album, Alucinação. 1976.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**.

Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

\_\_\_\_\_. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista cedida a Javier Lorca, publicada no jornal argentino (08.07.2014) traduzido por André Langer. Publicada em 11 de julho de 2014. Na página eletrônica do Instituto Humanitas Usininos.

Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/170-noticias/noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>

Acesso em 26.08.18

\_\_\_\_\_. **Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. Rio de Janeiro, PUC. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº vol. 32, nº 94/junho 2017.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes no século 21**. Palestra realizada em 31.05.17, promovida pelo Sindicato de Professores de Novo Hamburgo.

Publicado em: 06.06.17

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-jlrM&t=587s>

Acesso em: 26.08.18

HOLLANDA, Sérgio Buarque. **Raizes do Brasil**. José Olympio Editora, 1936. Coleção Documentos Brasileiro. Dirigida por Gilberto Freyre.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: Diversidade, Descolonização e Redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MALDONADO – TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, março de 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs) **Epistemologias do Sul**. Paulo; Editora Cortez. 2010.

# POR UM ENSINO DE UMA CIÊNCIA VIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luna Estéfany Silva Santos (UESB)  
[lunaestefanys@gmail.com](mailto:lunaestefanys@gmail.com)

Renato Pereira de Figueiredo (UESB)  
[renatofigueiredo2005@yahoo.com.br](mailto:renatofigueiredo2005@yahoo.com.br)

## RESUMO

O artigo aborda uma proposta de ensino de uma ciência viva a partir da indicação dos autores Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2009) e da necessária reforma do pensamento preconizada por Edgar Morin (2017). O texto está dividido em quatro tópicos que discutem sobre o ensino de uma ciência viva a partir da formação dos professores. O primeiro é a introdução que aborda a inquietação que desencadeou a pesquisa. O segundo, 'Por um ensino de uma Ciência Viva' destaca os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) que tratam do objeto de estudo e proporcionam reflexões acerca deste. No terceiro, cito o pensamento complexo de Edgar Morin que sugere uma reforma do pensamento. Por fim, as considerações que apresentam sugestões e propostas sobre o ensino de Ciências para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Ciência Viva; Formação de professores; Reforma do pensamento.

## 1. INTRODUÇÃO

Mas, o que é mesmo aprender ciência? É memorizar os conceitos e fatos científicos? Será que para os alunos aprenderem ciência é necessário escrever os conceitos na lousa? Ou deve-se realizar atividades com experimentos? Será que para compreender ciência é necessário sair da sala de aula, ir à campo, fazer viagens aos ambientes naturais, ter laboratórios de pesquisas na escola? Será que é necessário viajar pelo mundo como fez Humboldt com os diversos aparelhos de medição? Ou se isolar para pensar como Gauss e suas simples folhas de papel como descreve Daniel Kehlmann no livro 'A medida do mundo' (2007)?

A partir dessas inquietações, percebe-se a necessidade de abordar a temática do ensino e aprendizagem de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa do ensino na Educação Básica, há priorização do ensino de Português e Matemática. Isto ocorre devido à formação dos professores ser baseada no aprofundamento destas duas áreas. É evidente que as ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia das Universidades englobam com maior ênfase alfabetização, letramento, gestão escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), educação e tecnologias, dentre outras. Desta forma, delimitam em média, apenas 60 horas para discutir a metodologia do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Como professora da Educação Básica e licenciada em Pedagogia, busco autoconhecimento para complementar a minha formação inicial. Atualmente, pesquiso sobre o ensino de Ciências para a produção de uma dissertação pelo Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A partir da pós-graduação e do conhecimento de alguns autores que tratam da temática, percebi a necessidade de abordar a cerca desta inquietação relacionada ao ensino de Ciências.

No presente artigo, dividimos em quatro tópicos a discussão sobre o ensino de uma ciência viva a partir da formação dos professores. O primeiro é esta introdução que aborda a inquietação que desencadeou a pesquisa. O segundo, ‘Por um ensino de uma Ciência Viva’ destaca os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) que tratam do objeto de estudo e proporcionam reflexões acerca deste. No terceiro, cito o pensamento complexo de Edgar Morin (2017) que sugere uma reforma do pensamento. Por fim, as considerações que apresentam sugestões e propostas sobre o ensino de Ciências para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2. POR UM ENSINO DE UMA CIÊNCIA VIVA**

O ensino de Ciências ocorre predominantemente a partir da fixação dos conceitos científicos, pois é evidente a “memorização como prática rotineira nas escolas” (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 293). Os professores enfatizam os conceitos presentes nos livros didáticos e solicitam as cópias dos mesmos nos cadernos dos alunos para que haja esta memorização. De acordo com o médico e microbiologista polonês Ludwik Fleck (2010), pode-se afirmar que esta concepção de ensino de Ciências pode ser identificada como um estilo de pensamento. Ou seja, um determinado modo de pensar e agir. Uma vez que um grupo compartilhe deste mesmo estilo de pensamento, realize práticas e disponham de concepções semelhantes e se satisfaçam com esse tipo de dinâmica, formam um coletivo de pensamento. Na ocasião em que não há identificação da cultura primeira dos alunos, dos seus contextos históricos e sociais, os professores corroboram com um determinado estilo de pensamento que não considera necessário abranger essas questões. Compõe então, um coletivo de pensamento, um grupo que possui esse mesmo estilo de pensar e agir (FLECK, 2010).

Ludwik Fleck que ficou desconhecido por mais de trinta anos, dentre outras razões, por discordar das concepções neopositivistas do Círculo de Viena. O autor (2010) aborda a importância dos aspectos históricos e sociais da ciência. Na obra, ‘Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico’, cuja publicação original foi em 1935 e a versão em Português apenas

em 2010, o epistemologista apresentou ideias inovadoras que hoje são reconhecidas e estudadas por contribuir com a filosofia, sociologia e história da ciência.

Percebe-se então a necessidade de haver na área educacional outros estilos de pensamentos relacionados ao ensino de Ciências para que a ciência seja ensinada de forma que os alunos participem do processo de aprendizagem e não apenas memorizem os conceitos científicos. Neste sentido, propõe-se que haja o ensino de uma ciência viva que possibilite este envolvimento dos alunos.

Estudiosos de Fleck, Demétrio Delizoicov, físico e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); José Andrade Angotti, físico e doutor em ensino de Ciências/Física pelo Instituto de Física (IFUSP) e Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP) e a Marta Maria Pernambuco, física e doutora em Educação pela USP, publicaram em 2009, o livro ‘Ensino de Ciências: fundamentos e métodos’. A obra é organizada em seis partes: Educação em Ciências e Prática Docente; Ciência e Ciências na escola; Aluno, conhecimento escolares e não escolares; Abordagem de temas em sala de aula; Temas de ensino e a escola e Temas para estudo e bibliografia.

As primeiras cinco partes são compostas por dois capítulos. Nos primeiros capítulos os textos são direcionados para os discentes e docentes dos cursos de formação de professores ao apresentar alguns temas fundamentais para os professores. Os capítulos consecutivos apresentam a denominada “instrumentação para o ensino” que apresenta aprofundamentos para estudo, exemplares, desafios e leituras complementares. Durante todas essas seções os autores escrevem em forma de hipertexto, indicando significados, semelhanças e outras referências para o leitor.

Apresentam as temáticas do livro didático, as tecnologias, os conhecimentos do professor, a formação de conceitos pelos alunos, indicando-os como sujeitos do conhecimento, dentre outras. Desta forma, a proposta dos autores indica uma maior aproximação do educador com o educando, proporcionando o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Para isso, os docentes necessitam perceber a importância desta participação para que o aluno não seja apenas um receptor de conhecimentos.

Essa interpretação de que os conhecimentos, tornados conteúdos escolares, não podem ser tratados como pastilhas a serem engolidas também é enfatizada por Freire, quando afirma que não devem ser depositados na cabeça dos alunos, como se esta supostamente estivesse vazia, como se fosse vasilhame vazio a ser preenchido (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 191).

Os autores Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2009) citam Paulo Freire e suas ideias voltadas à uma educação menos rígida e mais dialógica no processo de aprendizagem. Indicam que Freire na obra ‘Pedagogia do Oprimido’ (2014), que é uma das obras mais

famosas do autor brasileiro, aponta algumas questões que são de suma importância para a educação. Como, por exemplo, a aversão à denominada “educação bancária”. Essa educação trata o professor como detentor do conhecimento e o aluno como mero receptor. Além disso, nessa concepção de ensino, o aluno é uma “tábula rasa”, ou seja, vazio e sem conhecimentos prévios da fase anterior a escola. Porém, Freire evidencia que os conhecimentos a priori dos alunos são de imensa relevância para o seu aprendizado. Dessa forma, as ideias elencadas na obra podem proporcionar uma reflexão dos professores acerca do que Freire denomina “memorização mecânica do conteúdo” (FREIRE, 2014, p. 33).

Diante disto, podemos afirmar que corroboramos com as ideias presente no livro que abordam a importância de uma ‘ciência viva’ que abrange as questões sociais, históricas e culturais e a atividade humana não neutra, “em oposição consciente à prática da *ciência morta*” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 34).

Para isto, conhecer o contexto no qual os alunos convivem, talvez seja o principal caminho para delimitar quais conteúdos serão trabalhados em sala de aula. Saber quem são os alunos, o que almejam aprender, quais as suas expectativas e demandas escolares é essencial para o planejamento das aulas de Ciências.

Em síntese: a abordagem dos conceitos científicos é ponto de chegada, quer da estruturação do conteúdo programático quer da aprendizagem dos alunos, ficando o ponto de partida com os temas e as situações significativas que originam, de um lado, a seleção e organização do rol de conteúdos, ao serem articulados com a estrutura do conhecimento científico, e, de outro, o início do processo dialógico e problematizador (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 194).

Os autores indicam que o livro didático é o principal recurso utilizado pela maioria dos professores e alertam ao fato de que os docentes não podem ser submissos apenas a ele por melhor que tenha sido a sua elaboração. Pois, o livro didático apresenta, muitas vezes, uma “construção errônea de conceitos, relações e dimensões” (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 296) como, por exemplo, na descrição dos conceitos científicos e nas imagens dos órgãos do corpo humano.

Nesta percepção da realidade escolar, Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2009) sugerem que os professores devem perceber as insuficiências do livro didático e que é necessário fazer o uso crítico do mesmo. Ou seja, é essencial que a utilização do livro ocorra de forma planejada a partir da percepção da importância da seleção dos conteúdos e do envolvimento dos alunos neste processo de aprendizagem. Além disso, o professor deve compreender que há necessidade da utilização de outros recursos didáticos que podem complementar o livro didático no processo de ensino.

Os autores preconizam que o ensino deve objetivar a educação científica, ser relevante, significativo, envolvente e para todos os alunos. Neste contexto, questionam: “qual conhecimento científico pertinente e relevante deve ser ensinado para nossos jovens?” (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 66). Indagação que precisa ser feita pelo grande coletivo de professores da Educação Básica.

Tornar a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula num desafio prazeroso é conseguir que seja significativa para todos, tanto para o professor quanto para o conjunto dos alunos que compõem a turma. É transformá-la em um projeto coletivo, em que a aventura da busca do novo, do desconhecido, de sua potencialidade, de seus riscos e limites seja a oportunidade para o exercício e o aprendizado das relações sociais e dos valores (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 153).

A construção coletiva dos conhecimentos científicos envolve os sujeitos do conhecimento no processo de aprendizagem. Ou seja, os aprendizes que não devem ser submissos neste processo, pois são agentes da própria ação do aprender. Os professores têm a possibilidade de mediar este processo a partir do planejamento das aulas, da seleção das temáticas e dos conteúdos de Ciências, dos recursos didáticos selecionados para serem utilizados e pela “produção de materiais mais flexíveis, possíveis de ser adaptados a diferentes circunstâncias” (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 298).

Delizoicov; Angotti e Pernambuco corroboram com as ideias do filósofo francês George Snyders que foi um pesquisador da área de educação e pedagogia. Dentre os diversos conceitos abordados pelo filósofo, destacam-se ‘cultura primeira e cultura elaborada’. A cultura primeira (conhecimento do aluno), de acordo com o autor, é a cultura na qual o aluno está inserido no meio social precedentemente a sua inserção no ambiente escolar, é envolvida diretamente com o senso comum e interfere nas interpretações do aluno quando há o processo de aprendizagem da cultura elaborada (conhecimento científico), que são os conceitos, modelos e teorias científicas apresentadas no ensino da Educação Básica (SNYDERS, apud DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMUBO, 2009).

É perceptível a importância de considerar a cultura primeira dos discentes no processo de ensino e aprendizagem da cultura elaborada. Precisamos perceber, anteriormente ao planejamento das aulas, quais os conhecimentos que os alunos possuem sobre determinada temática. A partir deste levantamento, selecionar os conteúdos e atividades que podem ser trabalhados em sala de aula para complementar as concepções dos alunos.

Particularmente em relação ao ensino de Ciências da Natureza, o fato de o aluno conviver e interagir com fenômenos que são objetos de estudos dessas Ciências para além dos muros das escolas, quer diretamente quer por relações mediatizadas, desautoriza a suposição de que uma compreensão deles seja obtida apenas por sua

abordagem na sala de aula com os modelos e teorias científicas (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 183).

Essa concepção do ensino de Ciências é identificada pelos autores como uma ciência que é vista pelos alunos, muitas vezes, como insignificante. Desta forma faz-se necessário que “em oposição consciente à prática da *ciência morta*, a ação docente buscará construir o entendimento de que o processo de produção do conhecimento que caracteriza a ciência e a tecnologia constitui uma atividade humana, sócio-historicamente determinada [...]” (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 34).

### **3. A NECESSÁRIA REFORMA DO PENSAMENTO**

Acreditamos na possibilidade da reforma do pensamento sugerida por Edgar Morin (2017) ser necessária para que este pensamento relacionado ao ensino de uma ciência viva que aborda os contextos social e cultural ocorra. Esta reforma do pensamento “vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza” (MORIN, 2017, p. 92).

Edgar Morin é judeu, antropólogo, sociólogo e filósofo francês que contribui com estudos em filosofia, epistemologia e sociologia a partir da sua teoria do pensamento complexo. Suas obras influenciam diretamente na educação, principalmente ‘Os sete saberes necessários à educação do futuro’ (2011), ‘A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento’ (2017) e ‘Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos’ (2003) que foi elaborado junto com os autores Raúl Motta e Émilio-Roger Ciurana.

Morin (2017) indica que para ocorrer a reforma do pensamento é imprescindível que ocorra a reforma da Universidade que é o terceiro grau do ensino. Neste grau devem ocorrer pesquisas e oficinas orientadas às discussões dos problemas complexos e transdisciplinares existentes no mundo atualmente. A formação de professores tem a possibilidade de visar essas ações para que haja aprofundamento nas temáticas atuais.

O objetivo principal da reforma do pensamento é alterar o pensamento que separa e estabelece dicotomias, por um pensamento que aproxime e una. Um pensamento complexo que visa distinguir e entrelaçar estas dicotomias, enfrentar as incertezas e ensinar a condição humana. Diante disso, a reforma do pensamento é interdependente da reforma do ensino. Ambas as reformas preconizam os desenvolvimentos da curiosidade e do espírito problematizador do indivíduo. Ambas compreendem a importância da relevância das dúvidas, erros e incertezas que fazem parte da vida humana e da era de ferro planetária na qual nos

encontramos. Ambas exigem que haja contextualização e globalização dos saberes, sejam eles científicos ou humanísticos. Para que ocorram estas reformas do pensamento e do ensino que são interdependentes entre si, faz-se necessário que nós comecemos a agir contra a memorização como única forma de conhecer e sermos opostos à fragmentação do ensino (MORIN, 2017).

Inexiste uma definição delimitada sobre o que é o pensamento complexo. Pois, o termo complexidade traz ambiguidades e diferentes interpretações. Por outro lado, é possível traçar algumas características do pensamento complexo que permitem compreender melhor a teoria de Edgar Morin. Em suma, “o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não-fragmentado, não-dividido, não-reducionista, e o reconhecimento do caráter inacabado e incompleto de qualquer conhecimento” (MORIN; CIURANA e MOTTA, 2003, p. 61).

Desta forma, o pensamento complexo opõe-se diretamente ao pensamento simplificador e fragmentado. Propõe a utilização das simplificações, incertezas, erros e dúvidas nas uniões e compartilhamentos de ideias vistas como dicotômicas. Percebe-se então, a importância de um olhar que busque dialogar diferentes áreas que, muitas vezes, são vistas como antagônicas na educação. As fragmentações das disciplinas limitam e empobrecem a diversidade de abordagens possíveis para o ensino dos conteúdos escolares (MORIN, 2017).

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos soltos, fraciona os problemas, separa o que está ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, caolha; na maioria das vezes acaba ficando cega” (MORIN, 1995, p. 165).

Desenvolve-se então, a sugestão da aproximação do ensino de áreas vistas como opostas, como por exemplo, Ciências e Artes. Para isso, a formação de professores da Educação Básica devem perceber essas possibilidades de relações para que haja desenvolvimento deste pensamento que visa melhorias para o processo de ensino e aprendizagem. Os professores podem perceber a necessidade de aproximar outras áreas das Ciências para que os alunos possam ter um aprendizado mais prazeroso e significativo.

É evidente que Edgar Morin alerta para a “urgência vital de educar para a era planetária, o que pressupõe uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento, uma reforma do ensino, sendo estas três reformas interdependentes” (MORIN; CIURANA e MOTTA, 2003, p. 10). Diante disso, enfatizamos o principal objetivo deste artigo que é apresentar outro olhar relacionado ao ensino de Ciências que se avizinha com aquilo que Morin (2017) preconiza como reforma do ensino e que visa aproximar o ensino de Ciências da realidade dos alunos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### **4. CONSIDERAÇÕES**

Diante das ideias expostas sobre a proposta de um ensino de uma ciência viva inspirada nos autores Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2009) e da necessária reforma do pensamento tão preconizada por Edgar Morin (2017), elencamos algumas ações que podem ser realizadas pelos professores de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que os alunos participem do processo de aprendizado.

São elas: possibilitar o envolvimento dos alunos a partir do uso de atividades experimentais; escolher cuidadosamente as temáticas a serem trabalhadas em sala de aula; considerar os erros e as incertezas dos alunos durante as realizações de atividades; buscar apresentar aos alunos conhecimentos pertinentes, unidos e que visem aproximar o sentir com o conhecer.

Portanto, a proposta de ensino por uma ciência viva preconiza esse envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem que possibilite o ensino de Ciências com o uso de atividades experimentais que complementam a memorização dos conceitos científicos. Desta forma, possibilita a vivacidade da ciência que existe e está ausente dos livros didáticos e das aulas expositivas.

Ou seja, faz-se necessário que a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental incentive o educador a utilizar, também, outras estratégias para ensinar Ciências. Ir à campo, laboratórios, atividades experimentais, modelos didáticos, entre outras estratégias podem ser realizadas para que os alunos possam conhecer a ciência de forma viva, para que o conhecimento seja pertinente as suas demandas.

Em suma, indica-se que há possibilidade do curso de licenciatura em Pedagogia englobar uma carga horária maior para discussão do ensino de Ciências, pois este pode ser utilizado de forma dialógica com as outras áreas e possibilitar maior envolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Além disso, percebe-se que é possível uma discussão mais ampla com relação às ideias de Edgar Morin nos cursos de formação de professores. As obras elaboradas por Morin abordam suas principais ideias relacionadas ao pensamento complexo, as reformas do pensamento, do ensino e da Universidade, a era planetária na qual vivemos, a possibilidade de cabeças bem-feitas e não bem cheias, dentre outras concepções fundantes do pensamento do autor que possibilita um olhar mais aberto, flexível e interacionista com relação à educação.

#### **REFERÊNCIAS**

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Andrade e PERNAMUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Trad. George Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série: Ciência, tecnologia e sociedade).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 18, 2014.

KEHLMANN, Daniel. **A medida do mundo**. Companhia das Letras, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 23 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger e MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sérgio Pereira. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 2 ed. rev. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.



# **O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E DA PEDAGOGA**

Crissia Gonçalves dos Santos; UESC  
crissia\_mil@hotmail.com  
Emilia Peixoto Vieira; UESC  
emilcarl28@hotmail.com

## **Resumo**

Esta pesquisa em curso está inserida na temática formação inicial de professores, se caracteriza como uma pesquisa de cunho quali-quantitativa, que tem como procedimentos de coleta de dados análise documental de legislações que regulamentam o curso de pedagogia e aplicação de questionários com estudantes egressos dos anos 2016 e 2017. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a trajetória e construção do currículo do curso de pedagogia da UESC para formação de professor/a para o exercício na Educação Infantil, identificando a contribuição do curso para os egressos. Como objetivos específicos, identificar e analisar a concepção que embasa o curso de pedagogia da UESC e sua pertinência na atualidade; analisar a percepção dos egressos do processo de construção profissional para o exercício na Educação Infantil. Para atender aos objetivos do trabalho, a pesquisa está dividida em três etapas: análise do projeto acadêmico curricular e das diretrizes; estudos de teóricos que discutem sobre a temática e por último a aplicação de um questionário com egressos do curso a fim de correlacioná-los de forma triangular para responder ao seguinte problema de pesquisa: o curso de pedagogia da UESC subsidia uma formação inicial para o exercício na Educação Infantil? Apresentamos nesta pesquisa, as primeiras conclusões frente as análises das diretrizes. Houve um grande avanço entre as diretrizes de 2006 à 2015, no qual está última reconhece a complexidade da docência e forma o pedagogo para atuar em espaços não escolares.

**Palavras-Chave: Educação Infantil; pedagogia; formação inicial; política.**

## **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa se trata de um estudo acerca da formação inicial do pedagogo e pedagoga no curso de pedagogia da UESC. O objetivo da pesquisa é conhecer o perfil de profissional formado pela instituição e os conhecimentos necessários para que este exerça com domínio e qualidade a docência na educação básica em especial na Educação Infantil.

Os lócus da pesquisa é a Instituição UESC, tendo como sujeito os egressos dos anos 2016 e 2017 que estejam dispostos a participar da pesquisa. Sob orientação da professora Emilia Peixoto, a pesquisa está dividida em três etapas. A primeira etapa consiste na análise do Projeto Acadêmico Curricular do curso de pedagogia a fim de identificar a concepção e embasamento do curso. A segunda etapa agrupa a análise de documentos legais que regulamentam a pedagogia em especial a atual diretriz de 2015 e teóricos que discutem a

temática, por fim, a terceira e última etapa, consiste na realização e aplicação de um questionário com egressos do curso a fim de conhecer as concepções acerca da formação e responder ao seguinte questionamento: O curso de pedagogia da UESC subsidia uma formação inicial para o exercício da docência?

Dessa forma, a pesquisa encontra-se em andamento, no entanto, as análises dos documentos legais e do projeto acadêmico permitem fazer algumas conclusões que serão refutadas ou não com as respostas dos egressos aos questionários.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1. A Pedagogia como ciência da Educação

Desde a existência humana, existe história pedagógica, pois o homem é um ser histórico que por meio de ações e pensamentos provoca mudanças na sociedade e comunidade em que vive (ARANHA, 2006), ou seja, o homem educava-se entre si, por meio de uma troca de saberes. Em termos educacionais, podemos dizer que a Pedagogia vai ganhando características desde o período *Neolítico (10mil, a.C)*, com os primeiros processos de hominização e aperfeiçoa-se com o surgimento das primeiras escritas.

Na Grécia antiga *Paidagogia* era designado a função de vigilância do jovem realizado pelo *Paidagogos (Pais, Paidos, “criança”; agogôs, “que conduz”)*, escravos que conduziam as crianças até as escolas (GIHRALDELLI,1996).

Na antiguidade romana, a pedagogia era expressa na palavra *humanitas*, de humanidade, uma educação humanística, cosmopolita e universal, centrada nos grandes centros urbanos e na formação virtuosa do indivíduo (ARANHA, 2006, p.89). Já na idade média, a educação e a pedagogia recebem fortes influências do cristianismo, sendo a pedagogia dividida por dois grandes períodos: *patrística* (filosofia dos padres) e *escolástica* (filosofia das escolas cristãs) (ARANHA, 2006, p.112-114).

No período da renascença, século XVI, a pedagogia era marcada por pequenos fragmentos de trabalhos filosóficos sem uma maior amplitude, no entanto, a educação visava superar o pensamento religioso medieval.

No século XVII, marcado por uma pedagogia realista, com forte influência da educação jesuítica, contrariava a educação antiga no qual acreditava em uma pedagogia voltada para a compreensão das coisas e não das palavras. O século XVIII marcou a educação e a pedagogia com os ideias liberais (a escola como função do estado e laica) (ARANHA, 2006, p. 171-173).

A partir do século XIX, com o fenômeno da urbanização e da industrialização e crescimento do capitalismo, a educação ganha novas formas para atender a demanda da qualificação de mão de obra. Dessa forma, crescia também a demanda para criação de escolas técnicas e assim, (em consequência disto), a necessidade de profissionais para formar esses cidadãos para o capitalismo industrial. A Pedagogia ganha outros significados e contornos, sendo vista como uma ação educacional ou uma ciência da educação (ARANHA, 2006, p.176-177).

#### **4.2. A Pedagogia no contexto histórico brasileiro**

No Brasil, a Pedagogia é instituída como curso em 1939, pelo Decreto de Lei nº 1.190/1939, que organiza e define os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia. O curso de Pedagogia possuía duração de três anos e habilitação para formar bacharéis e licenciados para atuar em setores pedagógicos e estabelecimentos administrativos. Para obter o diploma de licenciado em Pedagogia era necessário cursar um ano de didática (SILVA, 1999).

Desde sua criação/instituição o curso de pedagogia vem recebendo contribuições de resoluções, leis, pareceres e decretos a fim de regulamentá-lo. Diferentes debates foram realizados para imprimir um currículo capaz de resolver a imprecisão do curso quanto ao campo de trabalho e a falta de regulamentação do curso.

Ao longo dos anos 1960, o curso passou por algumas reformulações advindas das lutas organizadas pela sociedade civil e estudantes da área/desse campo, que se organizaram montando um comitê com propostas para reformulação do curso de Pedagogia e licenciaturas, uma vez que não se sabia ao certo o propósito e a função do pedagogo, provocando desconforto e constrangimento aos que cursavam a Pedagogia quando comparadas as demais licenciaturas (SILVA, 1999).

Até hoje é comum grupo de graduandos organizarem comissões em suas instituições para propor melhorias no currículo do curso, visto que as instituições de ensino superior possuem autonomia para reformular e propor melhorias em seu curso, desde que respeitem as regulamentações nacionais.

Podemos destacar cinco principais regulamentações que nortearam o curso de Pedagogia: o Decreto-lei nº1.190/39, instituiu o curso; o Parecer CFE nº 251/1962, fixa um currículo mínimo e a duração do curso; Parecer CFE nº 252/1969, fixa os conteúdos mínimos, a duração, extingue o bacharelado e reformula as habilidades, qualificando o pedagogo para exercício nas funções de supervisor e orientador escolar (CRESPI, NOBILE, 2018); Resolução CNE/CP nº 1/2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e

aprendizagens, habilitando o pedagogo para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenação e gestão; Resolução CNE/CP nº 2/2015, definem Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura e para a formação continuada em cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

De acordo com as DCN's de 2006 e de 2015, o curso de Pedagogia forma profissionais para atuar na educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Gestão Escolar, Educação Profissional, nas áreas de serviço e apoio escolar, além de oferecer uma sólida formação, inserindo os estudantes de licenciaturas em instituições de educação básica para a práxis docente. Os conteúdos devem estar voltados às questões ambientais, éticas, estéticas, sexual, religiosa, étnico-racial e diversidade étnico-cultural. Assim, os licenciados deverão estar aptos a atuar com ética e compromisso de propagar uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando as particularidades e desenvolvimento de cada educando, promovendo aprendizagem e desenvolvimento nas mais diferentes fases e etapas, ser capaz de identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, assim como participar da gestão, realizar pesquisas, estudar e compreender criticamente as diretrizes e leis educacionais (BRASIL, 2015, p.7).

Assim, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 define que os cursos de formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior compreendem:

- I. Cursos de graduação de licenciatura;
- II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III. Cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2105, p.8-9).

Dessa forma, compete a instituição formadora definir em seu projeto como será o desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério, assim como a oferta, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural, de forma a capacitar o profissional da educação básica para o exercício da docência e da gestão (BRASIL, 2015, p.3).

Entende-se que a formação inicial do curso de Pedagogia exerce a função de preparar para o exercício da docência na educação básica e atuação em áreas aos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos. No entanto, atuar como docente exige conhecimentos técnicos, específicos, políticos, éticos e estéticos dos quais o profissional deve obter domínio.

Nesse sentido, para atender as determinações legais, a UESC formulou o currículo da licenciatura em Pedagogia, por meio do Projeto Acadêmico Curricular (PAC), nele, a instituição expressa sua preocupação e compromisso com a formação de um pedagogo capaz de exercer com qualidade, competência e domínio à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como desenvolver capacidades de gerir os problemas e desafios encontrados na área educacional (UESC, 2013, p. 9).

A Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC teve sua origem na década de 1960, como escolas isoladas, nos eixos dos municípios de Itabuna/Ba e Ilhéus/Ba, denominada faculdade de direito de Ilhéus, faculdade de filosofia de Itabuna e faculdade de ciências econômicas de Itabuna. O curso de licenciatura em Pedagogia da UESC, foi criado pelo Decreto de lei nº 63.737, de 6 de dezembro de 1968, com funcionamento na faculdade de filosofia de Itabuna (UESC, 2013, p.18).

O curso nasceu em um contexto social marcado pela reforma universitária de 1968, determinada pela Lei nº 5.540, e teve sua primeira reformulação em 1974, pelo Parecer nº 252/1969, que fixa o mínimo de conteúdo, a duração, extingue o bacharelado e reformula as habilidades, qualificando o pedagogo para o exercício nas funções de supervisor, orientador escolar e professor das matérias pedagógicas do magistério médio. O curso vigorou por duas décadas até a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº 9394/1996 (UESC, 2013, p.18-19).

Após a formulação da LDB/1996, a formação de professores ganhou destaque e visibilidade em debates nacionais promovidos por entidades, fóruns, associações e docentes do curso de Pedagogia, impulsionando a reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior, propondo a extinção das habilitações (UESC, 2013, p. 19-20).

Dessa forma, a UESC, articulada com as entidades que discutiam a reformulação curricular, seguida de discussões sistemáticas em seminários, a exemplo o “Seminário revisitando a formação do educador”, promovido pelo colegiado de Pedagogia e Pró-reitora de Graduação, e aprova a segunda reformulação do currículo do curso, sendo encaminhada ao Conselho Estadual de Educação pelo ofício nº 317, de 10 de julho de 1998, para apreciação e aprovação. Foi aprovado em 8 de fevereiro de 1999, pelo Parecer nº 11, extinguindo as habilitações, formando o pedagogo para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª series), Educação Infantil e matérias pedagógicas do curso normal, com uma carga horária total de 2.520 horas, sendo 2.220 para a licenciatura e 300 horas por área de concentração (gestão educacional; educação de Jovens e Adultos; trabalho educação e pedagogia; psicopedagogia e educação

especial), em um total de oito semestres (UESC, 2013, p. 20). Em 2002, a UESC recebe a primeira turma pós reformulação.

Em 2006, é aprovada a Resolução CNE nº 1/2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Mais uma vez sente-se a necessidade de repensar o currículo do curso da UESC, e em meio a vários debates e discussões, inicia a elaboração e reformulação, com participação do colegiado, departamento, docentes e discentes do curso de pedagogia da UESC. Após inúmeras análises e indicações de modificação na proposta, em agosto de 2006 a comissão organizadora apresenta a proposta final e assim, o curso passa a formar profissionais para atuar em áreas da gestão pedagógica, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2015, a Resolução CNE nº 2/2015, é implementada, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, com propostas desafiadoras para a formação docente, pois exige conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos com domínio de conteúdo, metodologias e as variadas linguagens tecnológicas e suas inovações (BRASIL, 2015, p. 3).

As DCN's 2015 exigem que o profissional da educação esteja interligado com a modernização do mundo, portanto, é necessário que a formação desse profissional acompanhe os avanços da sociedade moderna e possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências que lhes assegurem consistente preparo teórico-prático e acesso a informação (BRASIL, 2015).

Desse percurso de mudanças no curso de Pedagogia, cabe analisar a contribuição da UESC na formação inicial dos docentes de Pedagogia, considerando as exigências das legislações e as demandas do sistema educacional brasileiro, assim como a complexidade e multirreferencialidade dos conhecimentos e habilidades necessários a docência, destacando e refletindo a região Sul da Bahia.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo visa investigar por meio das análises de leis, resoluções, diretrizes e projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UESC, as concepções que embasam o curso, assim como, por meio de questionários, que serão aplicados aos egressos do curso de Pedagogia, a percepção do processo de construção profissional para o exercício na Educação Infantil.

Sendo assim, a pesquisa está organizada da seguinte forma: uma revisão de literatura, para analisar a concepção e formação do curso de Pedagogia, os diferentes argumentos que justificam o curso, além dos documentos oficiais e legislação sobre a temática e o PAC de Pedagogia da UESC. Os estudos dos documentos legais que regulamentam a Pedagogia (DCN/2006 e DCN/2015), PAC de Pedagogia da UESC (2013) no intuito de analisar e identificar as concepções que embasam o curso e sua pertinência na atualidade.

Aplicação de um questionário junto aos egressos formados nos anos 2016 e 2017, visando analisar a percepção destes em relação à formação inicial e a consolidação de conhecimentos apreendidos no curso para o exercício de sua profissão na sociedade contemporânea.

O acesso aos egressos far-se-á por meio do Colegiado de Pedagogia da UESC, tendo em vista que este é o órgão responsável e mediador do contato entre alunos, professores e pesquisadores. Ademais, é o órgão que tem acesso a lista de formados e e-mails de turmas, portanto, por meio de solicitação devidamente protocolada serão solicitados e-mails e listas com nomes das turmas que concluíram o curso em 2016 e 2017. Os questionários serão disponibilizados via plataforma *googleforms* nos e-mails disponibilizados pelo colegiado e com tentativas de chamadas via redes sociais. Aos estudantes que ainda possuem vínculo com a instituição, seja por meio de pós-graduação ou grupos de pesquisa, os questionários deverão ser aplicados pessoalmente em horário e dia a combinar com os participantes.

Os conteúdos dos questionários estão organizados da seguinte forma: primeira parte se trata do perfil discente; a segunda parte caracteriza-se por traçar o curso de pedagogia na percepção dos egressos; terceira parte elenca as reflexões dos egressos acerca da formação profissional para exercer a função na Educação Infantil. Assim, pretende-se correlacionar de forma triangular o disposto no PAC de Pedagogia UESC, nas Diretrizes e respostas dadas pelos egressos.

## **5.1 Contexto de Investigação**

A investigação será realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC, por meio do contato do Colegiado do Curso de Pedagogia.

## **5.2 Sujeitos da Pesquisa**

Os egressos do curso de Pedagogia da UESC, que concluíram o curso nos anos 2016 e 2017. Os critérios para inclusão dos sujeitos serão: a) egressos que concluíram o curso nos anos de 2016 e 2017; b) que estejam dispostos a participar da pesquisa; c) que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com esses critérios de inclusão, serão definidos os participantes após pelo menos três contatos consecutivos solicitados via e-mails e com tentativas de chamadas via redes sociais. Aos estudantes que ainda possuem vínculo com a instituição, seja por meio de pós-graduação ou grupos de pesquisa, os contatos deverão ser pessoalmente em horário e dia a combinar com os participantes. A partir desses contatos, ficará a critério de cada participante a inserção ou não ao grupo.

No caso de aceitar fazer parte da investigação, será apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido com todas as informações da pesquisa e da participação do egresso, cumprindo todos os requisitos previstos pela ética em pesquisa. Uma vez esclarecido o objetivo da pesquisa inicialmente, explicaremos que a participação exigirá uma disponibilidade de tempo do egresso, porque deverá preencher um questionário (ANEXO 1).

Assim sendo, o sujeito terá liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado o termo de consentimento, e não será, por isso, penalizado de nenhuma forma. Todo o processo e objetivo da pesquisa serão explicados aos participantes e esse ato poderá causar certo desconforto, mas nos comprometemos a suspender a qualquer momento que desejar. Lembramos que na aplicação do questionário, a conduta da pesquisa será de respeitar o sujeito, seus argumentos e respostas.

Também garantimos que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração ao participante, e que mesmo que não previsto, caso o participante tenha gastos decorrentes da pesquisa, ele será ressarcido pela pesquisadora.

Ainda, salientamos que preservaremos as informações dos sujeitos cujos dados serão coletados, e que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão. Logo, as respostas e gravações (caso haja necessidade – e deverá ser notificada ao egresso) oriundas da pesquisa serão guardadas pela pesquisadora por 5 (cinco) anos. Além disso, as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possa identificar o sujeito da pesquisa. E, que serão respeitadas todas as normas da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares na execução deste projeto.



Assim sendo, o sujeito terá liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado o documento de consentimento de participação, e não será, por isso, penalizado de nenhuma forma.

### **Considerações finais**

A DCN/2015 enfatiza a complexidade da docência e explicita a multiplicidade de saberes que os egressos devem construir ao longo da sua formação, assim como as habilidades que devem ser adquiridas para exercer com domínio, competência e qualidade à docência. Comparada a DCN/2006 ao qual o Projeto Acadêmico da UESC sustenta suas bases teóricas, a nova diretriz traz desafios para o currículo do curso de pedagogia, pois propõe uma formação articulada a pesquisa e a gestão.

### **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, M. A. S. et al. **Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educ. soc., V. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

BALDISSERA, Adelina. **Projetos de pesquisa:** indicações para sua elaboração. Sociedade em debates: Pelotas. p. 101-108, 1998.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. Rio de Janeiro: vozes, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parecer n. 5** de abril de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de professores para a Educação Básica. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

BRZEZINSKI, I. **Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores:** contradições vs. Conciliações. Educação e sociedade, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.

CRESPI, Livia. Nóbile, Marcia Finimundi. **Trajetória histórica do curso de graduação em pedagogia**: principais documentos legais e contextos atual da oferta no Brasil. Porto Alegre: revista eletrônica de educação, v.12, n.2, p.319-335, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: núcleo de tecnologia para educação, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Fixa o currículo do curso de pedagogia. 2013. Disponível em:< <http://www.uesc.br>>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

# **INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Ivone Miranda dos Santos Menezes  
Universidad Autónoma de Asunción/py

**RESUMO:** Esse artigo discute a inclusão escolar, com ênfase na formação docente, a partir do seguinte questionamento: Sabe-se que é crescente a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, mas será que o professor está preparado para garantir a aprendizagem desse público? Quais são as principais necessidades desse profissional na escola inclusiva? Tem como objetivo identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itabuna/Bahia-Brasil. Utilizaram-se os seguintes instrumentos para coleta de dados: questionário para professores e gestores; análise do Projeto Político Pedagógico da escola, dos planos de aula e observação sistemática das práticas, atitudes, comportamentos e falas dos docentes. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa e quantitativa e configura-se como uma pesquisa descritiva. O foco da investigação foi direcionado para um Colégio público de Ensino Médio, situado na cidade de Itabuna-Ba/Brasil. Esse estudo de caso teve como suporte teórico vários autores, dentre os quais destacamos: Sasaki (2003), Adorno (1995), Mantoan (2004) e documentos da política educacional brasileira. Os resultados aqui apresentados revelaram que a principal necessidade do professor é a formação específica para trabalhar com alunos com NEE.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; inclusão escolar; necessidades educacionais especiais.

**ABSTRACT:** This article discusses school inclusion, with emphasis on teacher education, from the following question: It is known that the enrollment of students with special educational needs in the regular school is increasing, but is the teacher prepared to guarantee the learning of this public? What are the main needs of this professional in inclusive school? It aims to identify the main needs of teachers of basic education in relation to the inclusion of students with special educational needs in a state college in Itabuna / Bahia-Brazil. The following instruments were used for data collection: questionnaire for teachers and managers; Analysis of the School's Political Pedagogical Project, lesson plans and systematic observation of teachers' practices, attitudes, behaviors and speeches. The study presents a qualitative and quantitative approach and is set up as a descriptive research. The focus of the research was directed to a Public High School, located in the city of Itabuna-Ba / Brazil. This case study was supported by a number of authors, among them: Sasaki (1999-2003), Adorno (1995), Mantoan (1997-2006) and Brazilian educational policy documents. The results presented here revealed that the main need of the teacher is the specific training to work with students with SEN.

**KEYWORDS:** teacher training; school inclusion; Special educational needs.

## **1 INTRODUÇÃO**

Esse estudo tem como ponto de partida a reflexão sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE na escola regular, bem como sobre a interação

entre professor e alunos que favoreça o processo de inclusão em ambiente escolar. A questão relaciona-se diretamente com a formação continuada de professores e equipe pedagógica.

Constata-se que a presença crescente, na rede regular de ensino, de crianças e jovens com NEE é uma realidade cada vez mais evidente. Dessa forma, percebe-se a exigência de uma mudança de atitude, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar. A temática desta pesquisa surge a partir da experiência da autora que trabalha, há mais de quinze anos, em uma escola pública estadual que recebe anualmente alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo informações da secretaria da unidade escolar pesquisada, nos últimos cinco anos (2012 – 2016), observa-se que o quantitativo de matrículas de alunos com NEE tem crescido consideravelmente: em 2012 foram 16 alunos matriculados, em 2013 esse número passou para 44 alunos, Já em 2014 a matrícula apresenta um pequeno decréscimo, em relação ao ano anterior, com 33 alunos matriculados. Em 2015, a matrícula volta a crescer, em relação a 2014, foram 35 alunos frequentando as salas de aula dessa escola. O último dado pesquisado foi em 2016, quando aparece novamente um acréscimo nas matrículas, novamente em relação ao ano anterior, com 37 alunos.

No entanto, pode-se afirmar que esta escola, não está preparada pedagogicamente para receber tal público. No cotidiano dessa instituição, observam-se muitas angústias e inquietações por parte dos professores que se sentem incompetentes para trabalhar com estes estudantes e também a necessidade de um olhar mais cuidadoso aos seres humanos por parte dos governos estadual e federal.

Cabe lembrar que, no percurso pedagógico da pesquisadora, foram surgindo algumas inquietações que mobilizaram este estudo, tais como: Como tem sido a prática do professor na escola em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais de modo a favorecer o processo de inclusão em ambiente escolar? Que formação possuem esses profissionais para trabalhar com este público? Quais metodologias, atitudes e procedimentos devem ser utilizados pelos docentes com vistas ao novo olhar do processo educativo inclusivo? Frente a essas angústias, nossa problematização gira em torno das necessidades do professor para dar conta da inclusão de alunos com NEE na sala regular.

A fim de apresentar respostas a essas e outras indagações serão explicitados nesse trabalho, os resultados da pesquisa intitulada: Inclusão de alunos com necessidades

educacionais especiais na escola regular: um olhar sobre a formação docente. Nessa perspectiva, esse artigo traz como objetivo geral: Identificar as principais necessidades dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um colégio estadual de Itabuna/Bahia-Brasil.

Os resultados desta pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que viabilizem a inclusão de estudantes que apresentam NEE no ensino regular, garantindo sua inserção na cultura escolar formal. Também devem subsidiar decisões políticas em prol da construção coletiva de um programa de formação docente que contribua para o redimensionamento da organização e funcionamento escolar, para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

## **2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

No Brasil, de acordo com Bernardes (2000), o atendimento à pessoa com deficiência teve início no século XIX e foi marcado por importantes períodos no desenvolvimento de práticas escolares, como o da institucionalização, o da integração e atualmente, o da inclusão escolar.

Conforme Mazzota (2005), assim como na Europa, as primeiras instituições criadas no Brasil destinaram-se exclusivamente para o atendimento das pessoas surdas e cegas, e foram instituídas no Rio de Janeiro por um decreto imperial. Em 1854 foi inaugurado o primeiro instituto para cegos denominado, Instituto dos Meninos Cegos, o qual, em 1891, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant. E pela Lei nº 839 de 1857, D. Pedro II instituiu o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, que, em 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos, hoje Instituto Santa Inês.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208).

Na década de 1990, outros documentos foram sancionados como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos o currículo, métodos, organização e recursos específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

### **3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O movimento pela inclusão escolar é um assunto discutido em todo o mundo, e no Brasil, o tema ganhou notoriedade a partir da participação do país na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, em 1990. A discussão sobre a formação de educadores para a inclusão e escolarização adequada das pessoas com dificuldades de aprendizagem teve início a partir desta Conferência.

Esse estudo destaca os conhecimentos e aptidões requeridas em uma boa prática pedagógica, tais como: a capacidade de avaliar as necessidades educativas, de adaptar os conteúdos dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

Ressaltamos que a necessidade de preparação adequada dos professores está também recomendada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual LDBEN (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras. No artigo 59 inciso III da LDBEN vem falando da importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, “[...] professores, do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A busca pela valorização e profissionalização da docência responde a necessidade contemporânea de melhoria da qualidade da educação no Brasil. Tal discussão torna-se imperativa quando se trata da Educação Especial, na perspectiva da inclusão, modalidade do sistema educacional e campo temático do conhecimento que faz a reflexão sobre as questões relacionadas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Além disso, a resolução do CNE/CEB nº 01/2002, evidencia também a necessidade de, na formação inicial e continuada de professores, serem discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adaptações curriculares.

Dessa forma, torna-se importante que se cumpram as determinações legais e que os professores sejam capacitados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos estudantes, pois o docente tem como principal desafio, desenvolver uma pedagogia centrada no aluno. Diante dessas circunstâncias, o que se almeja é formar professores aptos a atuar em um ambiente escolar democrático, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Segundo Sasaki (2003, p. 01):

É necessário reconhecer os princípios educacionais inclusivos, os quais se pautam na colaboração e cooperação, na autonomia intelectual e social, na aprendizagem ativa, no senso de pertencer, no padrão de excelência, em novos papéis e responsabilidades, entre outros.

Dessa maneira, a formação vai além dos aspectos instrumentais, pois há o exercício constante de reflexão, do questionamento da própria prática em busca de caminhos pedagógicos para a inclusão. Sobre essa formação Mantoan, (2004, p.60) destaca que:

[...] todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

Ao dialogar com a autora sobre a importância de garantir a aprendizagem a todos os alunos, Ainscow (1995, p. 14), sinaliza que:

Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior são estranhos. Consequentemente é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a autoconfiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomarem. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de ação.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor desenvolva um senso crítico para que enfrente o desafio novo para todos, que é ensinar na e para a diversidade humana. Ainscow (1995), recomenda o trabalho em equipe e a experimentação como sendo direções possíveis para o desenvolvimento das ações docentes que atendam às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiências na escola inclusiva.

A autora ressalta que a reflexão crítica, realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais. Especificamente porque, as nossas tradições levaram-nos a conceituar o trabalho de uma forma relativamente estreita, em que foram excluídas muitas possibilidades que poderiam ter gerado melhores oportunidades de aprendizagens para as pessoas que se pretende ajudar. Durante muito tempo a orientação era olhar para o trabalho fundamentalmente em termos técnicos, esquecendo-se do humano.

### **3.1 PREPARAÇÃO DOS DOCENTES PARA ATUAR NA ESCOLA INCLUSIVA: SABERES NECESSÁRIOS**

Nesse contexto de preparação de docentes, vale ressaltar a concepção Adorniana sobre formação. Adorno (1995, p. 140) nos esclarece a pertinência do debate sobre para que educar:

Quando sugeri que conversássemos sobre: Formação – para quê? Ou Educação – para quê? A intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.

Nesse sentido, Adorno (op. cit.) esclarece que a formação possível esteja somente sendo capaz de manter a ideia de capacitação/preparação dos professores para atuarem na escola inclusiva, quando o que se faz é apenas informar aos mesmos sobre algumas possibilidades de intervenções junto aos estudantes com deficiência. É reducionista a ideia de uma formação que apenas instrumentalize pedagogicamente os educadores, pois, apenas o conhecimento sobre técnicas e métodos, não é o único caminho para uma intervenção pedagógica bem sucedida.

Além de técnicas e métodos, o professor deve ser capaz de saber escolhê-las, quando usá-las, como usá-las, de transformá-las (adaptando-as de acordo com as



necessidades). Para chegar a esse comportamento almejado, é imperativo que nos cursos de formação (inicial e continuada) sejam priorizadas as competências e habilidades. O professor autônomo é capaz de buscar o conhecimento das metodologias existentes e de desenvolver as suas próprias, à luz daquelas.

Outra discussão que retoma o ponto anterior se constitui em termos da inclusão de disciplinas com enfoque nas temáticas das necessidades educacionais especiais advindas das deficiências dos estudantes, nos cursos de licenciatura no ensino superior. Algumas instituições públicas e privadas já incorporaram em suas matrizes curriculares, em caráter obrigatório ou não, disciplinas que contemplem debates sobre a educação de pessoas com deficiência. Sobre essa questão, Costa (2002, p. 42), afirma que:

Com isso quero dizer: educar alunos com deficiência é tarefa a ser desenvolvida pelo professor no cotidiano escolar em parceria com esses mesmos alunos. E mais, cabe ao professor, também, no espaço de aprendizagem estabelecido com seus alunos viabilizar o fim dos espaços considerados da educação especial, significando isso a possibilidade de acesso inicial e permanência em uma mesma escola para alunos com deficiência e alunos sem deficiência, na perspectiva da educação democrática.

A afirmação da referida autora sintetiza a ideia central deste trabalho: Garantir a inclusão de alunos com NEE na escolar regular e a melhoria da educação para todos os estudantes. Isso permite ratificar que o professor é elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade inclusiva demanda escolas verdadeiramente inclusivas, portanto, constituídas por indivíduos/professores livres, reflexivos e autocríticos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário o compromisso dos sistemas de ensino com a formação continuada do professor, ressaltando que eles devem ser:

[...] comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN, 2004a, p.57).

Assim, na perspectiva da inclusão, a escola não é só para acolher positivamente a diversidade ou compartilhar o espaço de aprendizagem, mas principalmente precisa saber lidar com essa diversidade.

#### **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Esse trabalho delimita os sujeitos de pesquisa aos professores de uma escola pública em Itabuna- Bahia/Brasil, atuantes em salas de aula que possuem alunos com necessidades educacionais especiais, bem como à equipe gestora dessa escola. Pode-se

considerar que o seu alcance está relacionado à possibilidade de reflexão e autorreflexão crítica da formação e da prática pedagógica dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE na escola regular.

Buscou-se, nesse trabalho, refletir sobre os desafios atuais da formação de professores que atuam em salas de aula regular com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), e, para tanto, a investigação foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa quantitativa que apresenta os dados da população-amostra, mas teve também uma abordagem qualitativa pelo fato de possibilitar a aproximação junto aos informantes e buscar entender o sentido dado por eles às suas experiências e vivências. Portanto, esta pesquisa teve um enfoque misto.

Esse trabalho é caracterizado como um estudo de caso, definido aqui como “estudos que, ao utilizar os processos de pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista, analisam profundamente uma unidade para responder à formulação do problema, testar hipóteses e desenvolver alguma teoria” (SAMPLERI; MENDOZA, 2008).

A metodologia utilizada nesse estudo consistiu em uma análise investigativa, de nível descritivo da realidade da formação continuada dos professores que atuam em classe regular com alunos com NEE em um colégio estadual, de Ensino Médio, localizado na cidade de Itabuna - Bahia – Brasil. Participaram do estudo trinta e três (33) professores e três (03) gestores de ambos os sexos e com idade média de quarenta e cinco (45) anos.

Justifica-se a seleção e análise de apenas uma das dezenove (19) escolas da rede pública estadual de Itabuna, como *lócus* de investigação, por considerar que o estudo no cotidiano educacional exige uma convivência significativa no campo da pesquisa e essa tarefa absorve um longo tempo de dedicação. Diante disso, a escolha da referida instituição deu-se pelo elevado número de alunos com NEE matriculados e frequentando a sala de aula regular.

Para coletar os dados desta pesquisa, foi utilizado um questionário com 18 questões fechadas para os professores, e outro com dezenove (19) perguntas, também fechadas, para a equipe diretiva deste colégio. Os itens do questionário foram respondidos através de uma escala ordinal, a escala Likert, em que as respostas variavam, sendo representadas qualitativamente pelas seguintes percepções: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, não concordo totalmente, não concordo parcialmente, além de

outras percepções. Assim, foi possível tabular os resultados e chegar às devidas conclusões da pesquisa.

O referido instrumento foi impresso e aplicado no período de outubro a dezembro de 2016 e teve como principais tópicos:

- Perfil dos professores que trabalham em sala regular, com alunos com necessidade educacionais especiais, nesta escola;
- Participação dos docentes em cursos de formação continuadas sobre inclusão;
- Visão dos educadores sobre inclusão de alunos com NEE na escola regular, dentre outros.

Para a aplicação desses questionários utilizou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLC para o pedido de autorização aos sujeitos de pesquisa para a participação nesse estudo. O tempo médio para execução desse instrumento foi de 30 minutos.

Além da aplicação do questionário, foi realizada a observação sistemática das práticas pedagógicas, atitudes, discursos e comportamentos dos professores, realizadas dentro da escola, bem como a análise documental do planejamento formal destes profissionais e do Projeto Político Pedagógico da instituição.

A observação *in loco* foi realizada nos momentos de reuniões pedagógicas, nas Atividades Complementares (AC), nas quais os professores dialogam sobre suas experiências em sala de aula, e também nas ações realizadas por estes professores e gestores nos projetos pedagógicos que acontecem em vários ambientes da escola (sala dos professores, pátio, biblioteca, quadra, etc.). Para esta ação, foi elaborado um roteiro pré-determinado, com os itens que foram observados.

## **5 RESULTADO E DISCUSSÃO**

Os resultados advindos dos questionários se somaram aos outros extraídos da análise do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola pesquisada, dos planos de cursos dos professores e também da observação sistemática que foi realizada junto aos docentes. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (1977). A análise de conteúdo aplica-se a discursos e baseia-se na dedução ou inferência sistemáticas, de forma objetiva identificando algumas características da mensagem, por meio da construção de categorias, reunidas por temas de significação. .

Nessa perspectiva, descreve-se que os sujeitos dessa pesquisa são, na sua maioria, pessoas experientes, com idade maior que 45 anos e 78,8% delas são do sexo feminino, confirmando a predominância desse gênero entre os professores. A maioria trabalha com uma carga-horária de 40 horas semanal, em apenas nessa escola. Desse grupo, 27 professores possuem vínculo empregatício efetivo na rede estadual de ensino da Bahia. Em relação à formação acadêmica, os dados mostram que parcela considerável dos educadores (90,9%), possui nível superior com licenciatura.

Para finalizar o perfil dos sujeitos dessa pesquisa, pergunta-se sobre a experiência do professor e do gestor no convívio com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. O resultado revela que a maioria dos participantes afirmou que já conviveram com pessoas com NEE, porém, ao ser perguntado quem são as pessoas que apresentam NEE com quem teve experiência, observa-se que há uma barreira impeditiva, supostamente criada por preconceito, receio, vergonha ou algo similar para assumir que, muitas vezes, essas pessoas estão na própria família, daí, infere-se o motivo pelo qual a maioria respondeu “outros”.

Grande parte dos professores e gestores concebe a inclusão como um processo de aceitação de todos os alunos na escola mediante a participação na comunidade de aprendizagem e acreditam que o sistema escolar inclusivo é constituído de ações concretas que permitam a todos os alunos o aprendizado. No entanto, é preciso entender que, aceitar simplesmente os alunos com suas diversidades na sala de aula regular não garante que essa escola seja inclusiva. Aranha (2004) diz que uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação, um ensino significativo.

De acordo com os participantes dessa pesquisa, a formação acadêmica recebida contribuiu de forma insignificante para que os mesmos adquirissem competências para trabalhar com o aluno público-alvo da inclusão. Relacionando esta questão com a informação de que parcela significativa dos educadores (90,9%) possui nível superior com licenciatura, constata-se que, os cursos de formação de professores, ofertados pelas universidades públicas, particulares e\ou institutos federais precisam proporcionar condições para que os professores saibam atuar junto aos alunos com NEE, conforme preconiza a legislação em vigor no Brasil.

Os dados revelam que 45,5% dos respondentes nunca participou de nenhum curso de capacitação para trabalhar com esta temática, e um número significativo (24,2%), participou de apenas um curso. Diante dessa realidade, tem-se a informação de que 69,7% dos

professores apresentam a formação continuada como uma de suas principais necessidades para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre essa questão, a Resolução CNE/CEB, nº 2/2001, prevê que a formação dos professores que atendem aos alunos com NEE pode aparecer de duas formas: capacitados e especializados. O artigo 18 define ambos os modelos e especifica que aos professores que já exercem o magistério deve ser oferecida a oportunidade de formação continuada em nível especializado. E essa formação é de responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios.

Nesse sentido, Omote (2003) considera que os professores do ensino comum necessitam de uma boa formação para serem bons profissionais com conhecimento e experiência indispensáveis à educação dos alunos com necessidades especiais, e também para saberem usar os recursos e os procedimentos metodológicos especializados. Afirma que:

[...] na minha turma tem um aluno com características de autista. “Nós somos muito limitadas, pequenas, temos que avançar. É difícil entrar no mundo dos autistas (OMOTE, 2003).

Essa colocação da professora revela a insegurança que a ausência da formação provoca nos educadores e reforça a informação revelada nos dados de que as principais dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com NEE são: desconhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, e a falta de formação específica.

De acordo com Magalhães (2006), a maioria dos professores tem receio em receber alunos com necessidades especiais, entretanto, é natural e pertinente à medida que não houve uma formação adequada para atender esta demanda de alunos.

Dialogando com o autor, destaca-se o termo “maioria dos professores” usado pelo mesmo, pois, não são todos, há uma parcela de educadores que, simplesmente, não está preocupada com a presença desses alunos na sala de aula. Na observação sistemática, realizada no colégio selecionado, foi possível perceber que alguns docentes ignoram a presença dos alunos com NEE. Esses, em nenhum momento, relataram alguma situação vivenciada com esse público, mesmo quando o tema da inclusão estava em pauta nas conversas informais na sala dos professores ou nos encontros pedagógicos realizados na escola. Segundo a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), o silêncio também revela muita coisa. Pode-se analisar o conteúdo do silêncio desses professores. Esse tipo de análise permite tornar

visíveis certos tipos ou modelos de comportamentos emocionais mais ou menos inconscientes relativamente ao objeto.

Ainda nas observações sistemáticas, quando o grupo de professores do turno matutino discutia sobre as tarefas a serem executadas e apresentadas durante o desenvolvimento de determinado projeto, foi possível registrar as seguintes declarações:

A professora C. S. sugeriu ao grupo que os alunos com NEE fossem trabalhados separadamente pelos professores da sala de recursos. A professora S. R. sugeriu que esses alunos poderiam ser treinados, ensaiados fora das suas turmas de origem e depois “encaixados nas equipes de apresentações”. A professora R. M. sugeriu uma oficina de artes com estes alunos sobre a temática do projeto.

O relato dessas falas corresponde ao objetivo específico que propôs analisar, a partir do discurso do professor da escola pesquisada, como as práticas pedagógicas e atitudes destes profissionais favorecem a concepção inclusiva da educação. Diante do exposto, os discursos desses educadores favorecem a uma prática segregatória da educação. Conforme Bardin, (1977, p.14). “Por detrás de um discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico esconde um sentido que convém desvendar”.

“O aluno F. lê bem pouco e não consegue interpretar as fórmulas e as questões de física que apresento para toda a turma, então ele tem tirado notas baixas nas avaliações escritas dessa disciplina. Quando eu percebi sua dificuldade em leitura, resolvi fazer as avaliações de física com ele de forma oral, ou seja, eu perguntava, de forma contextualizada e ele conseguia entender e interpretar a pergunta e respondeu de forma correta. Dessa forma ele conseguiu alcançar notas melhores que outros alunos que não apresentam dificuldades. Percebi, então, que o aluno F. possui um raciocínio lógico-matemático rápido e correto. Certa vez esse aluno teve a maior nota da turma.” (Depoimento da professora A. P)

Em relação ao planejamento e proposta curricular, parte considerável dos docentes, 78,8% declarou que, apenas às vezes ou quase nunca, planejam ações diferenciadas para atender às especificidades dos seus alunos. Os alunos com NEE não precisam de um currículo diferenciado, mas da abertura e da flexibilidade daqueles que o aplicam, considerando os diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem desses estudantes.

Neste caso, observa-se que essa professora possui uma visão inclusivista de educação. Diante dessa situação, infere-se que alguns profissionais, mesmo não possuindo formação e capacitação específica para trabalhar com alunos com NEE, se preocupam em fazer um bom trabalho com base em suas experiências e em estudos particulares.

Sobre o processo de avaliação dos alunos com NEE, parte considerável dos sujeitos de pesquisa confirmou que, utiliza a nota como instrumento para avaliar os seus

alunos sempre ou quase sempre. Sobre essa questão da avaliação, cabe destaque o depoimento de uma professora, extraído na observação sistemática:

“Eu mesma coloco nota cinco na caderneta para todos os alunos com deficiência, eles vão passar mesmo! Eu dei nota cinco para L. S. em tudo porque ele pelo o menos copia as respostas de Português”.

(Depoimento da professora M. A.)

A forma de avaliar a aprendizagem ou os avanços de determinado aluno pode se tornar um forte obstáculo à inclusão ou, ao contrário, favorecer esse processo. De acordo com a LDBEN/96, artigos 24, os critérios de avaliação e promoção, com base no aproveitamento escolar, devem ser organizados de forma a cumprir os princípios constitucionais de igualdade de direito ao acesso e permanência na escola. Para tanto, o acesso a todas as séries do Ensino Fundamental deve ser incondicionalmente assegurado a todos, e por isso, como garantia de qualidade, as práticas escolares, em cada uma das séries, devem contemplar as diferenças existentes entre todos os seus alunos. A referida lei dá ampla liberdade e autonomia às escolas quanto à forma de avaliação, não havendo a menor necessidade de serem mantidos os métodos atuais.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, observou-se que, nesse documento de planejamento das ações educativas, aparece um capítulo sobre educação inclusiva, embora a pesquisa revele que a maioria dos sujeitos envolvidos nesse estudo desconhece o conteúdo desse instrumento.

A análise das observações das falas, atitudes, comportamentos e práticas desenvolvidas dos professores e gestores, nos diversos espaços da escola, sinalizou pistas importantes sobre como as concepções ideológicas e pedagógicas desses profissionais se concretizam em suas ações educacionais. Porém, verifica-se a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito das práticas pedagógicas dos professores nas escolas inclusivas.

## **6 CONCLUSÃO**

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular constitui um grande desafio para a educação na atualidade. Muitas lutas nos movimentos sociais organizados estão sendo travadas para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade e o reconhecimento e respeito às diferenças.

A partir dessa análise e discussão, conclui-se que pontos importantes sobre a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular foram abordados e refletidos, inclusive no que se refere aos direitos legalmente instituídos na legislação brasileira atual. Ressalta-se aqui, a relevância da formação

continuada sobre educação inclusiva para que os professores possam atuar com mais segurança, competência e autonomia em classes regulares que recebem alunos com deficiência.

Sobre esse assunto, os resultados dessa pesquisa demonstraram que os professores abordam sobremaneira a necessidade de formação continuada específica para trabalhar com a educação inclusiva, pois segundo a pesquisa a maioria dos docentes não se sente preparada para atuar em turmas que possuem alunos com NEE. Sinalizam ainda, que a responsabilidade pela oferta dessa formação é do governo estadual e federal. A ausência de formação específica para que os professores possam trabalhar com alunos com NEE tem provocado o surgimento de planejamentos e propostas curriculares excludentes, que não oferecem atividades diferenciadas para atender esse público. Outra necessidade apontada é o conhecimento de estratégias de ensino e de aprendizagem que possibilite ao professor a adequação curricular, a diversificação dos procedimentos avaliativos, o domínio das tecnologias e a capacidade para trabalhar em parceria com a família.

Foi possível perceber, durante a pesquisa de campo, que o sucesso ou insucesso da aprendizagem da pessoa com deficiência é, muitas vezes, o reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor que com ela atua como mediador no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, destaca-se nesse estudo, a importância da interação entre o professor da classe regular e o aluno com NEE, pois juntos, encontrarão formas de atuação que possa favorecer um processo educativo inclusivo, eficaz e significativo, com o objetivo de superar os obstáculos e dificuldades encontradas na educação das pessoas com NEE. Assim, acredita-se que, sem uma formação continuada no cotidiano da escola, com educadores sensíveis à causa e comprometidos com o trabalho pedagógico, não é possível garantir a inclusão desses educandos.

Conclui-se também que a escola deve estar aberta, em todo momento, à participação da comunidade e de todos os alunos, inclusive daqueles com NEE, para que todos tenham conhecimento da proposta pedagógica inclusiva da instituição. Portanto, a partir dos resultados dessa pesquisa, evidenciou-se a necessidade de realização de políticas públicas, destinadas à população em geral, que favoreçam ações de tolerância e respeito à diversidade humana.

## **REFERÊNCIAS**



ADORNO, T. W. Educação para quê? In: KADELBACH, Gerd; ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M et al (Orgs.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1995.

ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. **Ed. Presses Universitaires de France**, 1977.

BERNARDES, A. O. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 03 de mar de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgado em 05, de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDBEN nº 9.394/ 1996**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 04 de mar de 2017.

COSTA, V. A. Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. In: Movimento. **Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: EdUFF, 2002.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: Silva, A.M.M. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista do centro de educação de São Paulo**. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/r2.ht>>. Acesso em: 05 de mar de 2017.

MAZZOTA, M. J. Silveira. **Educação especial no brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OMOTE, S. A Formação do Professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: Barbosa, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

SASSAKI, R. K. Pressupostos da educação inclusiva. In: **Educação inclusiva: conceito e prática**. Rio de Janeiro: Palestra, 2003.

## **EIXO 5 -EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

### **A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA**

Raquel Souza Zaidan Nassri  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
raquelzn4@gmail.com

Solange França Oliveira Vianna  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
solviana2franca@gmail.com

#### **Resumo**

Este artigo tem objetivo de refletir sobre a prática cotidiana de uma Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, espaço para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, em uma escola da rede pública municipal na cidade de Itabuna - Bahia. Trata-se de um relato de experiências vividas em cinco anos de percurso, com dados qualitativos e quantitativos sobre suas formas de organização, perfil dos alunos e dos professores, procedimentos realizados, dificuldades encontradas e suas formas de superação. Analisa o papel social e relevância da Sala de Recursos Multifuncionais bem como as questões sociais e educativas que permeiam os seus fazeres. Consideramos que a SRM tem um amplo e relevante papel a cumprir, mas para uma educação efetivamente inclusiva, é necessário pensar além da Sala de Recursos, alcançar a escola e a própria estrutura social.

**Palavras-chave:** Sala de Recursos Multifuncionais. Práticas na escola. Inclusão.

#### **1.Introdução:**

O principal objetivo desse artigo, é apresentar e analisar registros de um cotidiano de trabalho, vivências, formas de organização e funcionamento em Sala de Recursos Multifuncionais, considerando que estas práticas estão ligadas a questões históricas, culturais, e sociais. Resulta de reflexões realizadas sobre o que efetivamente vivenciamos como professoras em uma Sala de Recursos Multifuncionais localizada no município de Itabuna-BA, entre os anos de 2013 e 2017. Consideramos informações levantadas nos registros das anamneses, triagens e outros procedimentos, nas sessões de atendimento e o nos planos de atendimento individualizado, além das próprias memórias e percepções.

A escola municipal onde se localiza a Sala de Recursos Multifuncionais observada, fica em um bairro periférico no município de Itabuna, na Bahia. Com altos índices de violência, a comunidade atendida pela escola e pela SRM (Sala de recursos Multifuncionais), é formada por famílias cujos pais são, em sua maioria, profissionais autônomos, como feirantes, pedreiros, faxineiras; ou recebem salário mínimo em funções como garis, arrumadeiras, auxiliares de limpeza. Muitas dessas famílias recebem assistência de programas como o bolsa família, ou tem um de seus membros recebendo benefício previdenciário por idade e/ou problemas de saúde.

Nos cinco anos de observação que compreendem esse estudo, o número de alunos

matriculados na escola variou entre cerca de quinhentos a trezentos alunos. Atende alunos do Ensino Fundamental I e II, com turmas do primeiro ao nono anos, variando o número de turmas de acordo com o número de matrículas.

Entre 2013 e 2014, a Sala de Recursos tratada neste trabalho, teve uma profissional atuando por quarenta horas semanais, e a partir de setembro de 2015, uma segunda profissional passou a fazer parte do quadro, com uma carga horária de vinte horas semanais.

### **Estrutura e organização da Sala de Recursos:**

A educação especial vem percorrendo um caminho historicamente marcado por avanços e retrocessos. A questão é complexa, e tanto no passado como no presente, se compõe de diferentes fundamentos teóricos, relações de poder e elementos culturais. No Brasil, esta trajetória não é diferente, e as políticas públicas aqui implementadas refletem essas transformações e complexidades.

As Salas de Recursos Multifuncionais são uma política pública de educação especial, implementada no país a partir do ano de 2007, e a maneira como ela se insere na educação do país, é relevante para a compreensão do seu objetivo, dificuldades de implantação, e das práticas cotidianas que caracterizam o seu funcionamento.

Bem antes do seu surgimento, na década de noventa, o Brasil e outros países do mundo promulgaram diversos marcos legais que refletem transformações e nos modos de pensar a participação social das pessoas com deficiências. Desenvolve-se a consciência sobre a necessidade de espaços inclusivos e pensados para todos, numa perspectiva de transformação social para a diversidade; e não mais na perspectiva de adaptação individual para as condições postas coletivamente e de forma homogênea.

Aqui podemos citar como mais relevantes: a Declaração de Salamanca (1994), a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, (Tailândia 1994); o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 – 2003) a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (2016), publicada pela Organização das Nações Unidas, e promulgada no Brasil através do Decreto nº 6.949/2009, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394 (1996).

Esta LDBEN de 1996, não menos importante, indica que o atendimento a crianças com necessidades especiais na escola pode se dar em classes, escolas, ou serviços especializados quando não pudesse ocorrer nas classes comuns. No ano de 2007, surge nesse cenário, o edital nº 01 de 26 de abril de 2007 do MEC, instituindo o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, com objetivo descrito como se segue:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

E no mesmo ano, a Secretaria de Educação Especial, (SEESP), lançou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento, junto com o edital anterior, são marcos importantes para a efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas. Eles regulamentam formas de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de educação, orientando ainda quanto ao funcionamento desses espaços, seu público-alvo, objetivos e estrutura.

Sobre a relevância do papel a ser desempenhado pela sala de recursos na escola, Moretti e Corrêa (2009, p. 487) afirmam que:

Além das oportunidades de sucesso acadêmico que são oferecidos no contexto da

classe comum, pelas adequações curriculares possíveis e recomendadas pela legislação, ao aluno está sendo garantido o direito ao apoio especializado, pela própria escola ou por outra escola próxima de sua residência, a fim de complementar e ou suplementar seu aprendizado.

As SRM surgem então, para efetivar a política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais na escola regular, que já estava em curso nas leis brasileiras e documentos oficiais, acenando para um novo paradigma de educação especial no Brasil. São uma aproximação à necessidade de modificar a escola enquanto espaço social, às necessidades de todos, superando a ideia de que cada um individualmente é que deve buscar sua adaptação à sociedade e à escola. O seu papel não é clínico, mas pedagógico, complementando o ensino regular, no que se refere às necessidades educativas destes alunos.

Contudo, apesar de todos esses avanços na legislação e nos modos de pensar, a atuação das SRM nas escolas, ainda encontra muitos desafios. Seu papel é bastante amplo pois concentra o gerenciamento das relações entre alunos, professores, coordenação pedagógica e gestão escolar, com os aspectos familiares e setores relacionados à assistência médica e social. Todo este trabalho não é livre de visões opostas e muitas vezes preconceituosas, dificultando o alcance de melhores resultados.

As atribuições do professor de AEE(atendimento educacional especializado) contemplam, de acordo com o Manual de Orientação Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 8):

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Desta forma, além do atendimento individualizado ou em pequenos grupos, para os alunos público-alvo do atendimento educacional especializado, as atividades da SRM na escola incluem oferecer informações para o CENSO, e para a secretaria de educação, orientar os professores na elaboração e execução de adaptações curriculares na classe regular, orientar as famílias sobre os seus direitos e deveres no acompanhamento desses alunos, identificar e solicitar avaliação médica para os casos de alunos que apresentem características sugestivas de alguma necessidade especial e que não apresentem ainda o acompanhamento médico necessário, acompanhar decisões da escola e da assistência social nos casos de alunos infrequentes ou com comportamento de risco para a criminalidade.

São importantes também, as participações nos planejamentos coletivos de coordenação pedagógica, manter diariamente atualizados os registros de procedimentos realizados na escola e no atendimento individual, lembrar a comunidade sobre datas comemorativas relacionadas ao tema da inclusão, garantir a participação dos alunos com necessidades especiais nas brincadeiras, manifestações culturais, passeios e atividades coletivas.

Estas ações contribuem para que o aluno com deficiência tenha suas necessidades respeitadas dentro e fora do espaço reservado da SRM. Então não basta simplesmente atender a esses alunos naquele espaço e naquele horário e com aquele planejamento. É preciso participação na vida escolar e, na vida da comunidade, para poder mobilizar a inclusão dentro e fora da SRM. É preciso que por meio dessas ações mais amplas, a SRM não se torne uma bolha ou uma trincheira onde a inclusão só possa acontecer ali.

Ao longo dos cinco anos de trabalho na escola em pauta, o alcance de todas essas atribuições foi uma busca diária. Em muito alcançada com êxito, é verdade, mas dependendo sempre de condições que, em alguns momentos foram favoráveis, e em outros não.

No que se refere ao atendimento individualizado ou em pequenos grupos, foram atendidos ao longo dos cinco anos observados, sessenta e seis alunos ao todo, considerando apenas aqueles que ficaram um ano letivo ou mais em atendimento. Muitos dos alunos que iniciam no atendimento, permanecem nele nos anos seguintes, já que as dificuldades e necessidades são permanentes. A saída de alunos desse trabalho, ocorreu sempre, por pedido de transferência para outras escolas, ou a chegada de outros, com maior grau de comprometimento e que não possam deixar de receber apoio especializado. A demanda de alunos com perfil para atendimento na SRM da escola, foi sempre maior do que a capacidade da sala de atender a todos.

Diversos fatores podem interferir na quantidade de alunos atendidos. A partir do ano de 2015, por exemplo, a escola passou a registrar um número menor de matrículas em relação aos anos anteriores, mas em contrapartida, houve um aumento nas matrículas de alunos com deficiências mais severas, que exigiram maior tempo para o seu atendimento. Por necessitarem de respeito a esse tempo maior para efetivar sua aprendizagem, eles ocuparam momentos destinados a mais de um aluno, e por isso houve redução na quantidade de alunos em atendimento em relação aos anos anteriores.

Outro fator que influencia nesse número é possibilidade de agrupamento dos alunos. No caso de agrupamentos em duplas ou pequenos grupos, o tempo para o trabalho com cada aluno é maior, já que há mais de um deles sendo atendido ao mesmo tempo. Mas precisam ser feitos de forma criteriosa, e nem sempre são possíveis, a depender da proposta de trabalho para cada um, e das necessidades individuais.

O público-alvo do AEE é definido na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 conforme abaixo:

Artigo 4º: Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Diante da crescente demanda de alunos com necessidades especiais matriculados, e o número limitado de vagas, o processo de triagem foi de importância fundamental na determinação de quais alunos efetivamente precisam estar na SRM.

Foram cinco as condutas iniciais usadas e cada uma com sua forma de registro: a) a observação do olhar do professor sobre esse aluno e o motivo pelo qual o indicou para a

SRM, b) uma entrevista ou conversa com o aluno, c) diagnóstico de escrita, d) diagnóstico de habilidades didáticas, cognitivas e sociais e) anamnese.

A observação do olhar do professor, reúne informações acerca de como o professor observa esse aluno, quais são as perspectivas dele sobre sua aprendizagem e sobre seu comportamento em situação de sala de aula. A entrevista com o aluno é semi estruturada, feita com o aluno, e usa uma conversa informal ou desenhos ou outras estratégias a depender do aluno. Seu objetivo é levantar dados sobre a percepção que ele tem do seu universo pessoal, familiar e escolar, ouvir o que tem a dizer, seus sentimentos, sonhos e sua vida subjetiva. Outra conduta que compõe a triagem é o diagnóstico de escrita, realizado com base nas teorias de Emília Ferreiro, como uma maneira de registrar como está a escrita/leitura naquele momento.

O diagnóstico de habilidades envolve a aplicação de diversas atividades lúdicas para que se possa a partir delas, observar o que o aluno já pode realizar e o que ainda precisa aprender. São utilizados quebra-cabeças, jogos de memória e percepção, desafios lógicos, imagens em sequência de fatos, jogos que envolvem classificação, seriação de elementos, sistema de numeração e contagem, atividades com recorte, colagem, pintura e desenho livre, observação de desempenho em desafios psicomotores, brincadeiras com linguagem oral. Nem todas essas atividades são propostas a todos os alunos, pois elas dependem da idade, perfil e informações levantadas nas etapas anteriores.

Além da aplicação dessas quatro condutas, a família é convidada a comparecer para a entrevista de anamnese. Nela, o professor da SRM busca informações junto às famílias, sobre o período de gestação, a saúde, a presença ou não de algum acompanhamento médico, a vida escolar nos anos anteriores, hábitos diários e fatores hereditários.

Ao longo dos cinco anos de trabalho, foram realizados cento e trinta e um processos de triagem. Dentre os alunos que passaram por triagem, noventa e nove apresentaram perfil para atendimento na SRM e trinta e dois, não. Sessenta e seis deles permaneceram no atendimento individualizado por um ano ou mais e dez por menos de um ano. Dezesesseis deles apresentaram perfil para atendimento, mas não tiveram acesso a ele por falta de vagas, e sete alunos não foram atendidos por mudança de escola ou outros motivos. Trinta e dois alunos não apresentaram perfil para o atendimento, ou seja, não demonstraram no momento da triagem, sinais de necessidades educativas especiais. É possível visualizar essas informações no gráfico 1.

Os alunos são indicados a passar pela triagem, pelos seus professores. Nos primeiros dois anos de atuação, as indicações de alunos sem perfil para atendimento foram mais comuns, denotando dificuldade inicial da escola e seus professores para diferenciar as necessidades especiais de questões afetivas/familiares. Nem sempre comportamentos considerados inoportunos aos professores são efetivamente consequências de necessidades especiais. Com o passar do tempo, esta dificuldade foi aos poucos, sendo superada, e no último ano, os professores apresentaram maior compreensão sobre o público-alvo e como identificá-lo. Contudo, há uma necessidade de mais estudos e formações continuadas para os professores sobre o tema. Ainda há muita dificuldade de identificar e diferenciar o aluno com necessidade especial, do aluno com problemas familiares, emocionais ou sociais.

Todas essas informações levantadas o trabalho de triagem e anamnese, contribuem de modo significativo para a elaboração de um planejamento individual de atendimento especializado, de acordo com o perfil e as reais necessidades do aluno. O planejamento para a demanda encontrada, foi pensado individualmente ao início de cada ano letivo, e redimensionado para cada semana. Nele, constavam as necessidades de cada aluno, atividades

e jogos a serem aplicados, materiais a serem confeccionados e os já prontos a serem utilizados, sequências de atividades.

De acordo com as características dos alunos que frequentaram a Sala de Recursos, as principais habilidades nas quais eles precisaram de estímulos, foram a memória, associação de ideias, criatividade, linguagem e percepção. Houve muita demanda para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, tanto com um aluno surdo, como também com seus colegas e professores. Foi constantemente necessário também, o incentivo à interações e compreensão de regras sociais por meio de brincadeiras em pequenos grupos. Os conhecimentos didáticos, foram muito abordados, especialmente aqueles que poderiam favorecer aspectos do dia a dia como compreensão do sistema financeiro, números e quantidades, escrita do nome, localização geográfica, endereços, percepção da passagem do tempo. Sobre os aspectos didáticos, é relevante lembrar que:

O atendimento educacional especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o atendimento educacional especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola. (BRASIL, 2006, p.23)

Os materiais mais usados foram itens de papelaria e artesanato, jogos estruturados comprados prontos, ou confeccionados com sucata. Brinquedos como bola, gude, bonecas, baralho, tangran, dominós de diversos tipos, jogos de memória, quebra cabeças, origamis, instrumentos para classificar, encaixar, tocar, jogos de material dourado, além de atividades escritas impressas foram também muito usados. Parte deste material foi comprada com recursos dos próprios professores da sala, já que a escola dispôs de poucos recursos ao longo dos cinco anos aqui relatados.

Após cada atendimento, era sempre feito um registro sobre o que foi realizado, a data em que ocorreu, observações sobre o desempenho, aspectos afetivos e comportamento do aluno. As atividades eram registradas também, por meio de fotos, e aquelas que são feitas em papel, arquivadas na pasta do aluno. Nesta pasta, constavam ainda, uma cópia da ficha de matrícula registros dos cinco procedimentos da triagem, atividades já realizadas e por realizar, o plano de atendimento e os relatórios anuais de trabalho individual. Ao final de cada ano letivo, foram apresentados à escola e aos professores, relatórios individuais sobre o aluno, seus avanços e o que ainda precisa ser alcançado. Esses relatórios também são muito solicitados por médicos e terapeutas que fazem o acompanhamento de saúde dos alunos.

A sala contou um bom espaço físico, contudo, ele frequentemente ficava alagado, com água escoando nas paredes, dificultando o uso de cartazes e contribuindo para a deterioração de equipamentos elétricos. Muitos ficaram danificados por comprometimento da rede elétrica. A composição de mobiliário e material elétrico, é aquela descrita no Manual de Orientação Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010, p.30), e é condição fundamental ao trabalho.

Durante o tempo de observação, foi muito frequente a solicitação de uso do espaço e materiais da Sala de recursos para outros fins que não a educação inclusiva. Com base nas necessidades dos alunos, foram sempre apresentados argumentos contrários a outros usos do espaço, como o silêncio, a não interferência de terceiros no diálogo com o aluno, organização da sala de acordo às necessidades individuais, privacidade no atendimento às famílias e nos registros de anamneses, e a segurança dos equipamentos eletrônicos e mobiliário.

O arranjo físico do espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com o seu

objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental e de oferecer-lhe o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com o que compõe esse espaço. Portanto, não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional. O espaço físico para o atendimento educacional especializado deve ser preservado, tanto na escola especial como na escola comum, ou seja, deve ser criado e utilizado unicamente para esse fim. (BRASIL, 2006, p.23)

Este tipo de solicitação denota ainda uma visão da Sala de Recursos como um trabalho que pode ser interrompido, e que não necessita dos recursos a ela destinados, tanto quanto precisam os outros setores da escola.

Tão frequentes quanto as solicitações do espaço e materiais, foram também as cobranças para que os alunos atendidos passassem a ter sua aprendizagem e comportamentos, enquadrados em um padrão considerado como normal. A pessoa com necessidades especiais, tendo ou não atendimento na SRM, continuará tendo necessidades especiais. As suas particularidades não deixarão de existir em decorrência desse atendimento e são um dos muitos fatores de heterogeneidade que podem existir na escola. Incluir implica aceitação, adaptação de currículos, avaliações, métodos de trabalho.

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais, embora torne o conjunto da turma de alunos mais heterogêneo e complexo, também o torna mais rico. Exatamente aí, reside mais um obstáculo, pois muitos de nossos professores do ensino fundamental alegam que não se sentem preparados e motivados para a docência de grupos tão diversificados. (CARVALHO, 2000, p. 113)

Aos poucos, essas cobranças foram sendo superadas na medida em que ficavam mais claras para os profissionais, as especificidades de funcionamento da SRM, e do próprio trabalho pedagógico com alunos que têm necessidades especiais.

Gradativamente, ampliou-se a compreensão de que o objetivo não é fazer com que o aluno se ajuste a um determinado comportamento e a padrões desejáveis de aprendizagem. Mas sim oferecer o suporte pedagógico de que ele necessita, para estar em condições de avançar dentro daquilo que ele pode aprender e oferecer. Ações como: conversas individuais; participação nos planejamentos coletivos; momentos de formações de professores oferecidas pela própria SRM e pela Secretaria Municipal de Educação; eventos realizados com toda a comunidade escolar com a participação dos alunos e as famílias para sensibilização sobre tema; informações sobre os direitos dos alunos com necessidades especiais, e principalmente o trabalho do dia a dia que é feito nas pequenas atividades e no convívio com a comunidade, possibilitaram avanços nos modos de pensar a inclusão.

#### **Analisando alguns dados:**

Dentre os sessenta e seis alunos atendidos por um ano ou mais, vinte e cinco apresentaram laudo médico à escola, comprovando sua deficiência e solicitando atendimento especializado. Considerando que cada aluno pode apresentar em seu laudo, uma ou mais deficiências, temos que a Deficiência Intelectual ou Retardo Mental segundo nomenclatura do CID 10 (Classificação Internacional de Doenças) é a mais presente no contexto da escola aqui em pauta. Foram identificados vinte e três alunos com CID 10 F70 (Retardo mental) variando entre seus diferentes graus; nove alunos com CID 10 F90 (Distúrbios da atividade e da atenção), dois alunos com CID 10 G40 (Epilepsia), dois alunos com CID 10 G80 (Paralisia cerebral), um aluno com CID 10 F06.8 (Outros transtornos mentais especificados devidos a uma lesão e disfunção cerebral e a uma doença física), um aluno com CID 10 F84 (Transtornos globais do desenvolvimento), um aluno com CID 10 H903 (Perda de audição



bilateral neuro- sensorial) , e um aluno com CID 10 H 902 (Perda não especificada de audição devida a transtorno de condução).

Dentre as 131 triagens, foram realizadas setenta e três anamneses. Isto porque nem sempre as famílias que foram convidadas compareceram à escola para a sessão de anamnese. Esta informação leva a crer que ainda há nas famílias certa dificuldade de estabelecer uma interação com a escola na busca de melhores condições de atendimento escolar a estas crianças. Há aqueles que não comparecem à escola mesmo quando convidados mais de uma vez, insistentemente. Há ainda aqueles que preferem omitir da escola a informação de que o aluno tenha alguma deficiência, diante de um histórico de segregação e preconceito, muitas vezes já vividos em outros contextos. De qualquer forma, apesar de tudo, houve um crescente interesse das famílias de declarar e buscar atendimento especializado na escola ao longo dos anos de trabalho, e também crescente demanda de matrículas de alunos com necessidades especiais com ou sem comprovação médica.

Na tentativa de aproximação às possíveis causas das deficiências encontradas, levantamos alguns dados sobre fatores de risco encontrados no período pré natal dos alunos que foram atendidos por um ano ou mais, independente de comprovação médica. Para a sua apresentação, lembramos que foram usados como fontes para estes dados, apenas os registros de setenta e três relatos feitos em entrevistas de anamnese e que cada família pode declarar um ou mais dos fatores citados.

Identificamos cinquenta e duas descrições de problemas de saúde na gestação, sendo mais frequentes os casos de pressão alta e asma. Vinte e sete registros de declarações com *stress* por causas diversas; vinte e cinco registros com uso de substâncias prejudiciais ao desenvolvimento do feto, sendo o álcool a mais frequente; dezenove registros com alimentação insuficiente ou desnutrição; treze com violência doméstica; doze com princípios de aborto; quatorze partos muito demorados ou com risco para a o bebê e a gestante; sete nascimentos prematuros. Sobre esses dados, verificar o gráfico 2.

Eles indicam que há muitos fatores sociais que prejudicam a gestação e, por consequência, a formação do bebê. Não há elementos aqui, para que possamos concluir uma relação direta entre esses fatores e as causas das deficiências encontradas. Mas, por outro lado, não se pode negar que as causas dessas deficiências apresentadas na literatura especializada, especialmente no que se refere à Deficiência Intelectual, são compatíveis com os relatos.

Muitos dos fatores indicados pelas famílias podem ser evitados com políticas públicas apropriadas, ainda que complexas e de longo prazo, como a violência contra a mulher e a desnutrição. Problemas de saúde como asma e pressão alta têm tratamento relativamente simples e podem ser tratados com assistência médica adequada, assim como nascimentos prematuros e partos complicados. Já outros, podem ser evitados até certo ponto, com atitude da própria gestante, como uso de álcool e substâncias prejudiciais ao desenvolvimento do feto, embora tenham também, influências importantes de fatores sociais.

Considerando os setenta e três alunos cujas famílias fizeram entrevista de anamnese, e que cada aluno pode ter uma ou mais pessoas com necessidades especiais na família, tivemos quarenta e cinco declarações com algum tipo de necessidade comprovada na família, confirmando que os aspectos relacionados à hereditariedade são também um fator relevante na investigação das suas possíveis causas. Dezenove famílias indicaram como pessoas com necessidades especiais, o pai ou mãe do aluno atendido, dezoito famílias indicaram os irmãos do aluno; dezessete indicaram tio ou tia e cinco indicaram avô ou avó.

Outras informações interessantes se referem aos alunos que não apresentaram laudo

médico. A nota técnica N° 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, trata das condições para atendimento pedagógico especializado de alunos com suspeitas de necessidades educativas especiais, mas que não apresentam laudo médico comprobatório, determinando que eles têm direito ao atendimento, já que é de natureza pedagógica e não clínica.

Dentre os cento e trinta e um alunos que fizeram o processo de triagem, noventa e nove apresentaram perfil para o atendimento na SRM e trinta e dois, não. Dentre os noventa e nove com perfil, apenas vinte e cinco apresentaram laudo médico à escola e outros setenta e quatro não apresentaram.

Dentre os setenta e quatro que não apresentaram laudo, quarenta e um foram atendidos por um ano ou mais e dez foram atendidos por menos de um ano. Então, quarenta e um alunos foram atendidos por um ano ou mais, sem nunca apresentar laudo médico que comprove ou não, a sua deficiência. Observando que se tiveram atendimento por um ano ou mais, certamente apresentaram fortes indicativos de necessidades especiais.

Ainda dentre os cento e trinta e um alunos que fizeram o processo de triagem, quarenta e três foram encaminhados à avaliação médica, psicológica ou fonoaudiológica. Desses quarenta e três, apenas sete realizaram alguma avaliação e dois efetivamente tiveram acesso a um tratamento. Os alunos que não foram encaminhados pela SRM, foram aqueles sem perfil para o atendimento, os que já tinham assistência médica, os que não conseguimos contatos com as famílias, ou os que saíram do atendimento antes de serem encaminhados.

O baixo número de alunos com laudo ou com acompanhamento médico, é expressivo. A maioria das famílias entrevistadas, encontram dificuldades para obter o atendimento médico de que necessitam, mesmo com as orientações na SRM. Há uma carência de investimentos em saúde e assistência médica em várias especialidades no município, e mesmo após a realização de consulta médica, são solicitados exames fundamentais ao diagnóstico, mas para os quais as famílias relatam dificuldades de acesso.

Uma outra questão importante é a própria estrutura dessas famílias. Os alunos dependem dos seus genitores diretos para alcançar consultas médicas, mas boa parte dos mesmos genitores, apresentam também alguma deficiência e requerem a presença de terceiros para obter auxílio médico. Outros, preferem acreditar que seus filhos não têm necessidades especiais e deixam de buscar assistência, até mesmo para fazer uma avaliação, que pode confirmar ou não, esse indicativo. Apesar dos avanços nesse aspecto, o preconceito ainda é perceptível na sociedade, e algumas famílias negam a presença de pessoas com necessidades especiais.

### **Conclusões:**

As observações na realidade pesquisada, apontam que a Sala de Recursos tem um papel importante na escola, e em especial na vida escolar dos alunos com deficiências. Contudo, a sua presença e a atuação profissional, por mais eficazes que sejam, ainda não são suficientes para superar todas as dificuldades encontradas.

Para efetivar uma educação que vá além das homogeneidades e realmente se estabeleça o respeito às diferenças, é necessário modificar as concepções de aprendizagem e as práticas pedagógicas em toda a escola. É necessário acreditar que ter sucesso escolar vai além de boas notas ou aprovação de ano para ano, e se relaciona com desenvolvimento pessoal, superação de pequenos desafios, valorização da própria identidade e da identidade do outro.

Contudo, esses objetivos encontram obstáculos na estrutura física, nas condições de trabalho do professor, com carência de material e profissionais especializados para

acompanhamento individual a este público quando em contexto de sala de aula.

Os dados e informações levantadas, apontaram ainda, para a grande relevância das questões sociais no atendimento educacional especializado. O preconceito e a exclusão, que têm raízes históricas, ainda está muito presente, desencorajando as famílias na busca de atendimento escolar adequado, ou mesmo na negação da deficiência. A assistência médica, a pessoas com deficiências, acesso a medicamentos e terapias, assim como a violência, fome e desnutrição também são pontos ainda obscuros a serem superados socialmente e que são muito presentes no contexto observado.

A Sala de Recursos Multifuncionais acena como uma forma de apoio, uma ação formal e institucionalizada de luta contra estes problemas no atendimento escolar do seu público-alvo. Mas apesar de representar um grande avanço neste sentido, não dispõe de estrutura suficiente para abarcar toda a complexidade das metas que lhe são atribuídas.

### **Referências Bibliográficas:**

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. 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 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** 2010.

BRASIL: Ministério da Educação. **Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental.** Brasília/DF: MEC / SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04/2014.** Brasília: MEC, SECADI, DPEE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CARVALHO. Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Medicação, 2000.

MORETI, I. G.; CORRÊA, N. M. **A Sala de Recursos como Atendimento Educacional Especializado para a Inclusão de Alunos com Deficiência Mental em Classes Comuns.** Anais do V CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 485 – 492, Nov.2009, (CDROM).

### **Anexos:**

Gráfico 1 - Triagens e atendimentos:

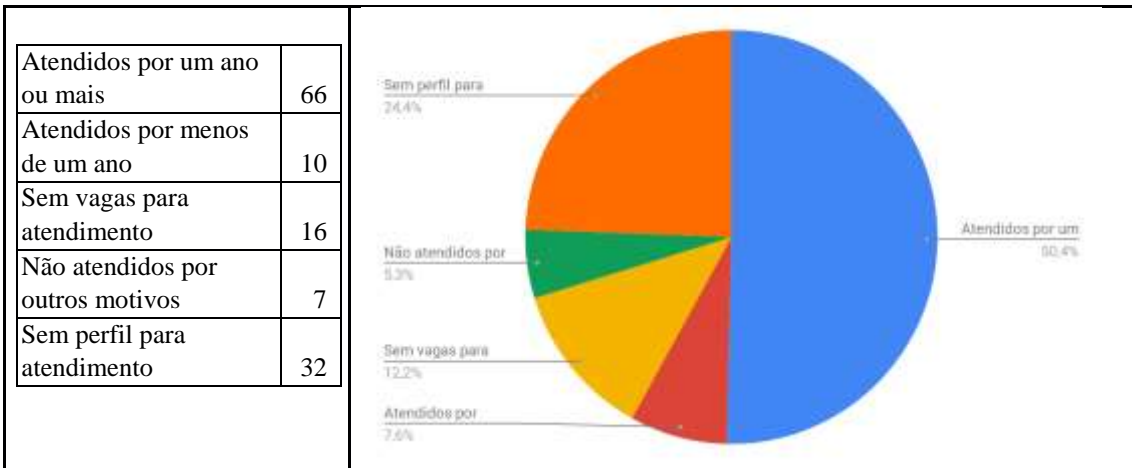


Gráfico 2 - Fatores pré natais

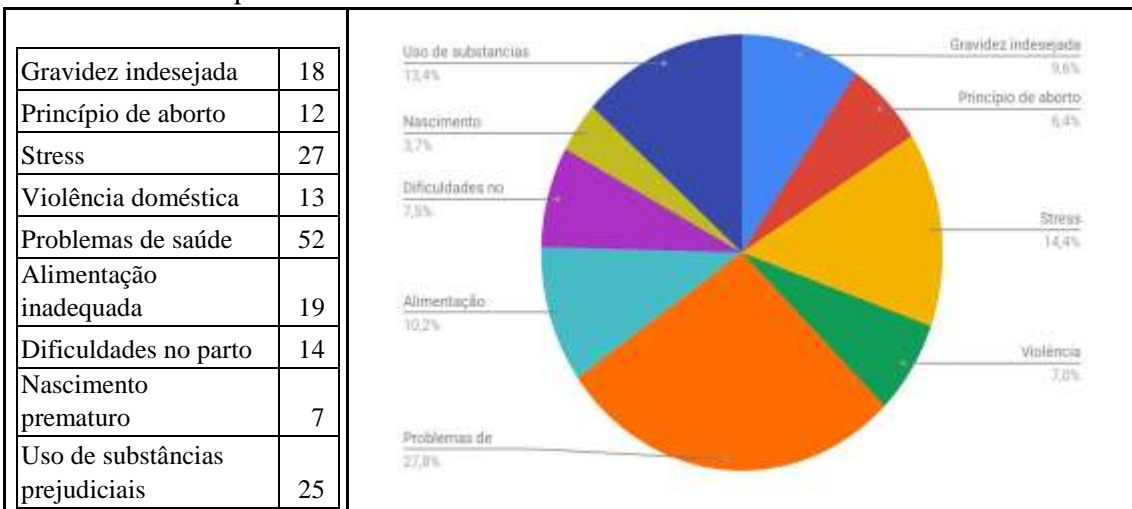
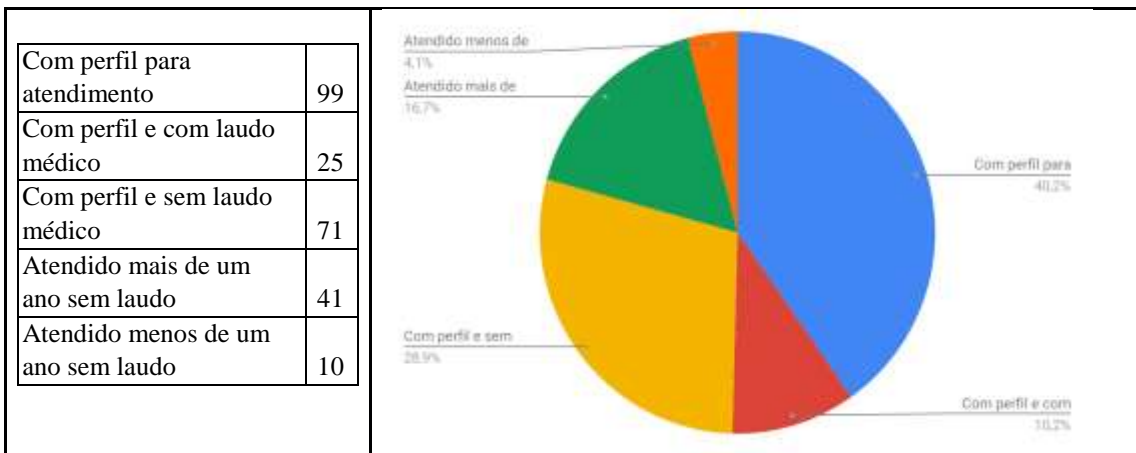


Gráfico 3 - Laudos médicos



# A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Valéria Prazeres dos Santos/ UESC/ [prof.valeriah@gmail.com](mailto:prof.valeriah@gmail.com)

Arlete Ramos dos Santos/ UESC/ [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com)

**RESUMO:** Este artigo objetiva fazer uma discussão acerca do que está sendo produzido nas pós-graduações stricto sensu — mestrado e doutorado- presentes no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período de 2012 a 2017, sobre as políticas para a Educação do Campo. Interesse por tal tema tem como ponto principal uma pesquisa de mestrado em andamento sobre a Distorção Idade-Série nas Escolas do campo de Ensino Fundamental I, no município de Nazaré-Ba. Consiste, portanto, numa produção de caráter bibliográfico. A pesquisa realizada revelou que as produções acerca das políticas educacionais para a Educação do Campo ainda são em pequeno número tendo em vista o quantitativo total, demonstrou também a preocupação dos estudiosos quanto à forma de verticalização dessas políticas e a impossibilidade de, nos moldes atuais, fortalecerem a Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Estado da Arte. Políticas Públicas Educacionais.

## INTRODUÇÃO

O presente texto pretende apresentar o estudo acerca do “estado do conhecimento” ou “estado da arte” presente no Banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES acerca da Educação do Campo. O interesse por tal tema tem como ponto principal uma pesquisa de mestrado em andamento sobre a Distorção Idade-Série nas escolas do campo de Ensino Fundamental I, no município de Nazaré-Ba.

As discussões que envolvem a Educação do Campo ainda estão se firmando, principalmente, pelo seu histórico relativamente recente quando tomado como política pública em nosso país. Por isso, através das pesquisas feitas durante este estado da arte foi possível aprofundar o entendimento de onde se circundam as discussões voltadas à modalidade, seus princípios, deficiências e entraves.

O surgimento da Educação do Campo assinala-se como um comprometimento social contra-hegemônico, uma vez que nega o caráter alienante capitalista e busca uma educação para a emancipação humana, como afirma Mészáros (apud Moura, 2013, p.100)

A ação de luta pela terra vincula-se a luta por uma educação escolar para os sujeitos do campo, em um processo de formação humana. A construção de uma sociedade que busca não ser mais explorada pelo capital e uma educação empenhada em transformar o trabalhador em agente político, que pensa, age e utiliza da palavra como arma para transformar o mundo (MÉSZÁROS, 2008).

Entretanto, frente ao poder do capital que está nas entranhas das políticas educacionais, sobretudo a partir de 1990, onde o Brasil se abre para acordos com órgãos internacionais, bem como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF entre outros, que pautados, na agenda neoliberal, agem diretamente para compor a Educação que temos hoje: uma educação voltada ao mercado.

A Educação do Campo, ainda que gerida por ideais contra-hegemônicos, está envolvida e faz parte da Educação estatal, sendo assim, as suas ações estão abarcadas no campo de ação capitalista. Daí a importância de as discussões serem pautadas dentro das contradições inerentes a esse sistema. Assim, algumas questões que norteiam constantemente a Educação do Campo, tais como: sucesso/insucesso, condições de estrutura das escolas, aceitação negativa da Educação camponesa, desqualificação dos professores entre outras são ações ou não ações do modo de agir do capital.

Um ponto que se destaca na análise das teses e dissertações acerca das políticas educacionais para a Educação do Campo do banco de teses e dissertações da CAPES, é o posicionamento dos autores que, em sua maioria, mantiveram uma posição de combate ao capitalismo, fundamentando-se, em sua maioria, no método de Marx, o materialismo histórico dialético, na busca por uma análise concreta, voltada a um olhar histórico e que desvele as relações por trás das cortinas que por vezes escondem o verdadeiro sentido de uma política.

## **EM QUE CONSISTE E QUAIS OS OBJETIVOS DO ESTADO DA ARTE?**

Com o objetivo de conhecer as produções de trabalhos que pudessem contribuir para a pesquisa de mestrado em andamento acerca da Distorção Idade-Série das escolas de Educação do Campo localizadas no município de Nazaré-Ba, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), linha de Políticas Educacionais. Buscou-se fazer pesquisas sobre o “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” que são, segundo Ferreira (2002, p.258), pesquisas

definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Essas pesquisas consistem em um levantamento acerca do que já fora produzido e são consideradas como de extrema importância para a produção acadêmica, uma vez que permite sistematizar o que já foi produzido e fornece a possibilidade de se avançar nas lacunas do objeto a ser investigado, ampliando o conhecimento a seu respeito.

Tal como afirma Haddad (2002, p.9) quando diz que as pesquisas do tipo Estado da Arte, permitem “num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura”.

Na perspectiva de se fazerem bons trabalhos e que eles realmente possam contribuir para a construção do conhecimento, Silva e Carvalho (2014), explanam que é necessário às pesquisas de “Estado da Arte”, cumprirem alguns elementos em comum, destacando-se

o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca

mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas.

Silva e Carvalho (Ibdem) ainda destacam a importância de serem bem definidas as fontes nas quais esses trabalhos serão levantados e a referência a fim de manter o rigor científico e a confiabilidade dos dados analisados.

O levantamento, seleção e a leitura das teses e dissertações que compõem esse trabalho subsidiaram a produção de um Estado da Arte descritivo e que buscou, no seu bojo, cumprir o rigor científico de forma a contribuir para a construção de um conhecimento novo, destacamos que a busca foi por trabalhos que mais tivessem relação e que pudessem contribuir para o objeto em questão, uma vez que não encontramos diretamente trabalhos que tratassem da Distorção Idade-Série (DIS) na Educação do Campo.

### **EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: O QUE REVELAM OS RESULTADOS?**

Para a pesquisa acerca da Educação do/no Campo, feita no Banco de Teses da CAPES, foi utilizado o descritor “Educação do Campo”. Entretanto, com o objetivo de delimitar os resultados para que possam contribuir para o enriquecimento da pesquisa em andamento, acrescentamos os seguintes filtros: tipo (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), Ano (2012-2017), Grande Área do Conhecimento (Ciências Humanas), Área de Conhecimento (Educação). Com tais critérios foram obtidos um quantitativo de 552 resultados.

Na análise das produções por Região Geográfica, obtivemos o seguinte número de produções:

Tabela 01: Produções Acadêmicas sobre Educação do Campo por Região

Ano	Centro-oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	
2012	15	13	4	15	9	
2013	12	14	5	32	14	
2014	16	21	6	21	30	
2015	17	21	6	32	26	
2016	17	12	20	42	17	
2017	14	35	14	21	31	
TOTAL	91	116		55	163	127

Fonte: Banco da CAPES - Elaboração da autora 2018

Pode-se deferir da tabela 01 que a produção acadêmica acerca da Educação do Campo é maior nas regiões Sul e Sudeste. Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2014, p.23) dizem a respeito que

as regiões Sudeste e Sul são favorecidas pela concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados (Suzigan & Albuquerque, 2011) e pela maior disponibilidade de recursos humanos (Albuquerque et al., 2002) e financeiros devido a políticas implementadas por importantes agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o CNPq, a Capes e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011).

Entretanto, é possível notar que, mesmo em menores proporções, as regiões Norte e Nordeste têm aumentado suas produções durante o período observado e a Região Centro-Oeste tem mantido um equilíbrio no decorrer destes anos.

Quanto aos temas encontrados nos títulos das 552 produções, podemos destacar:

Quadro 01: Temas mais recorrentes no Banco de Teses e Dissertações: Descritor “Educação do Campo”

TEMAS

A etnomatemática

A participação dos movimentos sociais do campo

Agroecologia

Arte

Avaliação para/na Educação do Campo

Classes multisseriadas

Currículo nas escolas do campo

Educação a distância

Educação de Jovens e Adultos

Educação e Tecnologias no campo

Educação integral do/no campo

Formação continuada de educadores do campo

Formação de professores

Gestão democrática

Licenciatura em Educação do Campo

Livros didáticos para a Educação do Campo

O olhar da criança sobre a educação do campo

Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização

Pedagogia da alternância

Políticas públicas educacionais para a Educação do Campo

Práticas de letramento

Práticas educativas em ciências

Programa Mais Educação nas escolas do campo

Projeto Político Pedagógico das escolas do campo

Fonte: Banco da CAPES - Elaboração da autora 2018

Com o objetivo de delimitar, alinhamos as produções ao trabalho em andamento sobre a distorção Idade-Série na Educação do Campo, selecionamos os textos que versavam sobre as Políticas Públicas de Educação do Campo, uma vez que faz parte dos objetivos do trabalho do mestrado discutir sobre as políticas educacionais e quais os seus impactos no problema da distorção Idade-Série. Assim, foi composta a tabela 02 que traz a lista com os trabalhos encontrados sobre políticas educacionais para a Educação do Campo:

Tabela 02: Trabalhos sobre Políticas da/para a Educação do Campo

TÍTULO	AUTOR	TIPO	INSTITUIÇÃO	ANO
1. Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil'	Marilene Santos	X	Universidade Federal de Sergipe	2013
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM'	Ana Cristina Tavares Pimenta.	X	Universidade Federal do Amazonas	2015
3. Políticas de Educação do Campo no Paraná: a práxis na Educação do Campo no assentamento Pontal do Tigre'	Maria Edi da Silva Comilo.	X	Universidade Estadual de Maringá	2013
4. Políticas públicas para a educação do campo no Estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas'	Elianeide Nascimento Lima.	X	Universidade Federal de São Carlos	2014



5. Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa' Cleivane Peres dos Reis. X Universidade Federal De São Carlos 2014
6. A Política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio Uea/Incra/Pronera (2004/2008)' Waldemar Moura Vilhena Junior X Universidade Federal Do Amazonas 2013
7. A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado' Fabiana Fatima Cherobin. X Universidade Federal De Santa Catarina 2015
8. A política pública da Educação do Campo em Feira de Santana: entre o dizer e o fazer' Rosangelis Rodrigues Fernandes Lima. X Universidade Estadual De Feira De Santana 2014
9. A política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017' Luciene Rocha Silva. X Universidade Estadual De Santa Cruz 2017
10. Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo.' Adalberto Penha De Paula. X Universidade Estadual De Ponta Grossa 2013
11. Política pública de educação do campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro - Minas Gerais' Miriam Cristina Schmidt Priebe. X Universidade Federal De Viçosa 2013
12. Políticas da Educação do Campo no estado do Paraná' Jose Osmar Carolino Da Silva. X Pontifícia Universidade Católica Do Paraná 2014
13. Movimentos sociais e sindical do campo e a política de educação do campo: Representação na vida dos/as trabalhadores rurais do MSTTR Nazaré da Mata 2016' Sonia Maria Dos Santos X Universidade De Pernambuco 2016
14. Política da Educação do Campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais' Kethlen Leite De Moura X Universidade Estadual De Maringá 2013
15. Educação do Campo como Política Educacional: (Neo)Desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016)' Rubneuz Leandro De Souza X Universidade Federal De Pernambuco 2017
16. Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do pronacampo a partir da abordagem cognitiva' Damiana De Matos Costa França X Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul 2016
17. A educação no MST diante do estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais' Vagner Luiz Kominkiewicz X Universidade Federal De Santa Catarina 2015
18. Os limites das políticas públicas/estatais para o campo hoje e a possibilidade de uma superação' Mirian Helena Goldschmidt X Universidade Federal De São Carlos 2016

Fonte: Banco da CAPES - Elaboração da autora 2018

Legenda: T (Tese) D (Dissertação)

O primeiro trabalho analisado foi a tese de doutoramento de Marilene Santos, defendida em 2013, pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, tem como título “Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil, traz como objetivo analisar as transformações e contradições nas políticas educacionais implementadas nas escolas do campo no período correspondente entre 1997 e 2010, no Estado de Sergipe. A autora constrói

seu texto utilizando pensadores marxistas e pesquisadores que desenvolvem teorias sobre políticas públicas. Utiliza como instrumentos a pesquisa bibliográfica, análise documental das políticas e entrevistas.

Como resposta ao seu questionamento inicial a autora afirma que os programas não têm contribuído para gerar a transformação na educação campesina. Em síntese, segundo a autora, não há, no estado de Sergipe, uma política de Educação do Campo, destaca a importância de haver uma política de estado, no lugar de programas.

Outro trabalho analisado foi o de Maria Edi da Silva Comilo, dissertação de Mestrado defendida em 2013 pela Universidade Estadual de Maringá, tem como título “Políticas de Educação do Campo no Paraná: a práxis na Educação do Campo no assentamento Pontal do Tigre”. O texto foi escolhido por trazer no seu bojo a discussão da Educação do Campo através do enfrentamento do modo capitalista de produção, tendo como método de pesquisa o Materialismo Histórico-Dialético, utilizando as categorias de luta, educação, contradição e realidade.

A autora tem como objetivo conhecer as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para constatar se estas são significativas para a construção de um projeto que forme quadros de professores, dirigentes e militantes, que priorize em seu trabalho a formação da consciência social e política, perpassando pelo trabalho escolar.

Na tese de Elianeide Nascimento Lima, defendida pela Universidade Federal de São Carlos, em 2014, que possui como título “Políticas públicas para a educação do campo no Estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas” a autora tem como objetivo entender as relações entre Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo e como essas são implementadas no estado de São Paulo.

Para atender aos seus objetivos, a autora faz uma incursão pela teoria do Estado em Marx e Gramsci a fim de fazer um contraponto ao modelo de produção capitalista. Este ponto interessa por aproximar-se da discussão que se quer fazer acerca de Estado na composição da dissertação de mestrado em questão, entretanto se diferencia porque se pretende analisar o Estado sob a ótica de Marx, Lênin e Mészáros. A autora faz também uma investigação sobre as políticas educacionais e discute sua intrínseca relação com o neoliberalismo, para, a partir daí, analisar as políticas para a Educação do Campo em âmbito federal e como o estado de São Paulo tem lidado a partir dessas construções com a Educação e, em especial, a Educação do Campo.

Cleivane Peres dos Reis, em sua tese, defendida pela Universidade Federal de São Carlos, em 2014, recebeu o título de “Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa”, objetivou analisar as políticas de Educação do Campo no Estado do Tocantins, implantadas, especialmente, a partir dos anos de 1990.

Como conclusão, afirma a inexistência de políticas para a Educação do Campo no Tocantins, que atendam aos interesses da classe trabalhadora do campo, bem como a importância da dialetização dos componentes imediatos presentes nas concepções teórico-práticas das atuais políticas educacionais, a fim de que seja potencializada a dimensão transformadora das práticas educativas escolares, na perspectiva da emancipação humana e da superação da relação de classes.

Fez parte também das análises a dissertação de Fabiana Fátima Cherobin, defendida em 2015, pela Universidade Federal de Santa Catarina que tem por título “A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado” que busca compreender o processo de normatização da política de Educação do Campo, sua vinculação pela luta do MST e as contradições decorrentes desse processo.

A autora conclui que o conceito de Educação do Campo discutido até os anos de 1990 foi ressignificado estabelecendo consenso frente às lutas e mobilizações realizadas pelo MST.

Cherobin conclui ressaltando a importância de olhar além das aparências, compreendendo que os interesses da classe trabalhadora e da classe dominante são opostos.

Trazemos também à análise a dissertação de Luciene Rocha Silva, defendida pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em 2017, e que recebeu o título de “A política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017”. A dissertação de Silva objetiva analisar se a política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – BA estava em conformidade com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica que orientam as escolas do campo no país, no período de 2010 a 2017.

Para isso, a autora utiliza o método materialismo histórico-dialético, intermediado pelas categorias da totalidade, contradição, mediação, alienação e práxis, teve a pesquisa-ação como enfoque metodológico. Mediante as análises das entrevistas e questionários aplicados, além do estudo dos documentos oficiais, foram apreendidos alguns resultados, tais como: currículos distante da realidade do campo, planejamento precário e descaracterizado, insuficientes recursos didáticos, entre outras contradições entre o que é praticado e o que orientam as diretrizes, por isso, a autora traz a proposta da construção de fórum que segundo ela, pode, enquanto organismo político, acompanhar, monitorar, propor e inferir sobre a Educação do Campo no município.

Na dissertação de mestrado denominada “Política da Educação do Campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais”, de Kethlen Leite de Moura, defendida pela Universidade Estadual de Maringá, em 2013, o objetivo é analisar as ações para a educação do campo divulgadas nos documentos do Banco Mundial, UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, apreendendo suas influências nos documentos do Ministério da Educação (MEC) e como essas orientações repercutem na política educacional do campo no estado do Paraná, a partir de 1990.

Segundo a autora, os documentos do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL desenvolvem orientações com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade, tratando a educação do campo como rural, buscando apenas acrescentar capital humano à produção agrícola, ressaltando-se que as categorias encontradas nos documentos, disseminadas por agências internacionais e pelo Estado brasileiro, no que tange a educação do campo/rural são definidas pelas relações capitalistas de produção.

Moura conclui sua análise dizendo que embora haja reconhecimento governamental não expressa a possibilidade de uma educação concreta que emancipe e transforme a realidade da Educação do Campo paranaense. Mesmo em face a luta do MST, a Educação do Campo ainda é marcada pelas ideologias capitalistas e de agências internacionais por parte do Estado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percorrer as produções acadêmicas que compõem o Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “Educação do Campo”, consistiu em uma tarefa bastante trabalhosa, todavia de benefícios incalculáveis para a composição deste trabalho de estado da arte, bem como para a construção da pesquisa em andamento.

O delineamento dado a partir das buscas voltadas para as políticas de Educação do Campo foram essenciais para o enriquecimento do conhecimento teórico acerca da Educação do Campo e da construção de suas políticas públicas educacionais.

É importante ressaltar que fomentar pesquisas em Educação do Campo demonstra uma preocupação com uma modalidade que foi invisibilizada durante muito tempo e que hoje, como demonstram em quase totalidade as pesquisas acima mencionadas, tem suas inclinações para a educação mercadológica.

O surgimento da Educação do Campo, embora tenha se pautado na luta dos movimentos sociais, hoje foi ressignificada como consenso entre movimentos sociais,

educadores e simpatizantes e as políticas educacionais que seguem o modelo neoliberal de economia, regulação, competição e subserviência ao capital.

Entretanto, as discussões seguem fomentando a necessidade de reafirmar os laços perdidos de busca pela emancipação do sujeito e transformação do sistema atual. O fato de boa parte das produções lidas, a exemplo, Santos (2013) e Reis (2014), terem identificado, analisando as políticas de Educação do campo, que, na prática, as políticas para a modalidade não existiam, demonstra que as leis, fruto de lutas e consensos, não estão garantidas.

Na luta de classes, não pode haver lugar para reformismos ou continuaremos a ver a exploração da classe dominante e a subordinação dos dominados. Neste sentido, é importante frisar que o engajamento metodológico se pautou, na maioria dos trabalhos, que analisavam as políticas para a Educação do Campo, no materialismo histórico-dialético.

Tal fato demonstra que, primeiro, o método está relacionado à discussão sobre a Educação do Campo, uma vez que analisa as contradições não como algo local, mas sim, dentro da totalidade, não tratando as políticas como uma ação particular, mas que acontece mediante a determinação de um emaranhado de multiplicidades. Segundo, porque demonstra o crédito no ideal de transformação socialista e na perspectiva de um homem do campo emancipado e que tenha ressignificada a sua importância e a importância do seu trabalho para a vida em sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

CHEROBIN, F. F. A Educação do Campo e sua normatização como Política Pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado. Florianópolis, SC, 2015. 249 f.

COMILO, M. E. S. Políticas de Educação do Campo no Paraná: A Práxis na Educação do Campo no assentamento Pontal do Tigre. Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Educação. 2013.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

HADDAD, S. Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8).

LIMA, E. N. Políticas públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas. São Carlos. UFSCar. 2014. 268 f.

MOURA, K. L. de. Política da Educação do Campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais. Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Educação. 2013.

REIS, C. P. dos. Estado, Lutas de Classes e políticas públicas de Educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa. São Carlos: UFSCar. 2015. 347 f.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. TransInformação, Campinas, 28(1):15-31, jan./abr., 2016.

SILVA, F. J. da C.; CARVALHO, M. E. P. de. O Estado da Arte das Pesquisas Educacionais Sobre Gênero e Educação Infantil: Uma Introdução. 18º Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR. Nov. 2014.

Disponível em: <http://paradoxzero.com/zero/redor/wp-content/uploads/2015/04/2192-4531-1-PB.pdf>. Acesso em 29 de jul de 2018.

SILVA, L. R. A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, No período de 2010 a 2017. Universidade Estadual De Santa Cruz – UESC. Mestrado Profissional em Educação. 2017.

## CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO AMBIENTE HOSPITALAR PARA CRIANÇAS EM TRATAMENTO DE CÂNCER

Marina Carvalho dos Santos - UESC  
carvalhomarina25@gmail.com  
Polianna Almeida da Costa - UESC  
polianna.costa@hotmail.com  
Raynid de Santana Gama - UESC  
raynidgama2@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência obtida na aplicação de um projeto desenvolvido na área da Pedagogia Hospitalar e destacar o papel da contação de histórias no processo de aprendizagem. Tendo como pressuposto que o ensino escolar não é o único caminho para a aquisição de conhecimento e diante da importância de desenvolver no sujeito o processo educativo em todas as fases da sua vida, o referido projeto foi aplicado para que crianças com a faixa etária de 4 a 12 anos, mesmo longe das escolas, pudessem continuar acessando os conteúdos educacionais nos espaços não-formais. A experiência aqui contida foi obtida na Santa Casa de Misericórdia de Itabuna-Ba (SCMI), local de internação das crianças com câncer no município e do Grupo de Apoio a Crianças com Câncer (GACC). Como ferramenta teórica, abarca, sobretudo, os estudos de Matos (2008), Rodrigues (2005) e Silva e Andrade (2013). Da onde conclui-se que a contação de história possibilita caminhos para a aplicabilidade da Pedagogia Hospitalar, uma vez que oportuniza para o paciente uma aproximação com os conteúdos educacionais, mesmo com todas limitações existentes no ambiente hospitalar.

**Palavras-chave:** Pedagogia Hospitalar. Educação em espaços não-escolares. Contação de História.

### INTRODUÇÃO

O presente projeto faz parte de uma ação desenvolvida por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em parceria com a Santa Casa de Misericórdia de Itabuna-Ba (SCMI), que tem por objetivo desenvolver atividades pedagógicas lúdicas através da contação de histórias, às crianças em tratamento de câncer internadas no Hospital Manoel Novaes no município.

A Resolução CNE/CP N. 1, 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura, atribui enquanto papel do pedagogo a valorização das aprendizagens adquiridas para além do espaço escolar: “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” (2006, p.

2). Pensando em agregar saberes na formação docente foi criado este projeto que atende justamente a necessidade de se trabalhar em espaços não-escolares.

O projeto foi direcionado as crianças com faixa etária de 4 a 12 anos do sexo masculino e feminino, tendo grande contribuição para o processo de aprendizagem dessas crianças, dentro das limitações do processo delicado de internamento hospitalar que elas se encontram. Acreditamos que o enfrentamento das repercussões psicológicas da doença é favorecido com a utilização do lúdico, principalmente com a abordagem em grupo, integrando as crianças e seus familiares para proporcionar momentos de satisfação e de reorganização das experiências.

O sujeito hospitalizado com câncer necessita de uma equipe multiprofissional e de um espaço para expressar suas emoções, visando compreender a sua vivência por meio das atividades lúdicas que auxiliem a promoção da saúde integral e aprendizado envolvente para crianças e adolescentes.

Assim, o impacto do projeto dar-se-á pelo ambiente e situação do público envolvido como forma de desenvolver intervenções preventivas para minimizar as consequências provenientes do tratamento de câncer, as quais podem dificultar o tratamento e os procedimentos necessários para a recuperação do hospitalizado. Também acreditamos que o projeto contribuiu para romper com a ideia de que os pedagogos e profissionais da educação devem manter o foco apenas para as salas de aula. Servindo até mesmo como auxílio e exemplo para outras pessoas e/ou estudantes que queiram caminhar também nessa vertente pedagógica, para além dos espaços formais.

Sabemos que o pedagogo que visa trabalhar com crianças hospitalizadas precisa de uma formação específica para tal atividade, uma vez que, a realidade vivenciada nesse ambiente é diferente da encontrada em sala de aula. Dessa forma, foi preciso que as atividades desenvolvidas acontecessem de forma a explorar a imaginação e a criatividade das crianças. Buscando também que fosse menos dolorosa a estadia das mesmas no ambiente hospitalar, por meio da dramatização da contação de história.

Por isso, é preciso de um olhar de um profissional que enxergue além do corpo doente, visto que a infância é a fase primordial na vida de qualquer pessoa e a criança precisa ser estimulada para o desenvolvimento pleno da coordenação motora, criatividade, imaginação, equilíbrio, entre outras atividades fundamentais que se não estimuladas não poderão ser construídas em outras fases.

Para tanto, ao trabalharmos em um projeto visando apresentar através de concepções metodológicas pedagógicas contações de histórias às crianças hospitalizadas, desenvolvendo atividades por meio das linguagens corporais: música e teatro o ganho é mútuo, pois, ao aplicarmos o projeto estamos agregando saberes a nossa formação docente e estamos contribuindo para o desenvolvimento das crianças que passam pela unidade hospitalar em tratamento contra o câncer.

## **METODOLOGIA**

O projeto “Contação de histórias no ambiente hospitalar para crianças em tratamento de câncer” teve como proposta contar histórias para as crianças e os seus familiares através de muita ludicidade, por meio de peças teatrais, músicas e diversos recursos que pudessem melhor caracterizar os personagens e os objetos abordados na história.

A história CONTO OU NÃO CONTO? escrita por Abel Sidney foi escolhida por possuir um enredo simples, desenvolvido em poucas páginas, para lembrar que confiança e caráter constrói-se desde cedo. Que, para educar-se, embora os adultos possam aprender com as crianças, a formação do caráter requer que os papéis não sejam invertidos. Paciência e sabedoria devem estar na ordem do dia, sempre no relacionamento entre as pessoas. Para isso, caracterizamos o ambiente, conforme a figura 1, de acordo com a história para o acolhimento das crianças.

Por ser uma unidade de internação, o público não foi homogêneo e as crianças variaram entre 4 a 12 anos de idade, sendo que algumas não tiveram condições de ir até a sala multifuncional do hospital. Dessa forma, no contato de acolhimento com as crianças mantivemos sempre o diálogo para nos conhecermos e somente depois, iniciamos a contação da história na íntegra, com a intenção de proporcionar um contato mais próximo entre todos e compreensão geral do assunto abordado na história.

Logo após, chamamos as crianças e os seus familiares para interagirem na contação da história de acordo com a vontade e entendimento da dramatização. Em seguida, pedimos que cada criança com a ajuda do responsável registrasse o que foi entendido da peça teatral e demonstrasse por meio de um desenho o que havia sido aquele momento para elas.

Por fim, com mensagem de ânimo e força para os familiares e as crianças, distribuimos uma singela lembrancinha: livrinhos com lápis de cor e um lápis de escrever com borracha para que todos pudessem continuar expressando suas imaginações e criatividade no



decorrer dos dias. Quando em contato posterior caso estejam presentes, perguntaremos como estão os livrinhos e o que os mesmos têm registrado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Pedagogia, como um campo que envolve elementos de conhecimento, currículo e profissão relativos a uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento social, a educação, é estimulada, através de inúmeros desafios que lhe são reportados, a participar de modo crítico e mais efetivo da construção de saberes e fazeres que carreguem potenciais operativos de mudança em contextos de formação humana atravessado por demandas associadas aos tempos, espaços, conteúdos e finalidades de ensinar e aprender nos dias de hoje.

Em uma das suas possibilidades de atuação, temos a ação da Pedagogia específica na área da Educação Não Escolar. Esse campo visa democratizar oportunidades de aprendizagem e acesso ao conhecimento em âmbitos diversos, atuando como uma força que colabora com o desenvolvimento das instituições em que as práticas educativas acontecem em espaços informais, mas, mesmo assim, maximiza o potencial de educabilidade dos sujeitos como elemento fundamental ao fortalecimento da cidadania e da mobilização social.

O curso de Pedagogia no Brasil mantém seu foco principal nos espaços escolares. Contudo, quando pensamos em como a educação se faz presente em toda relação humana, torna-se necessário afirmar que o ensino não se desenvolve apenas em ambientes formais. Não há uma forma única, nem um modelo único de educação, a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem o melhor; o ensino escolar não é a única prática de transformação contemporânea que contribui para consolidar o entendimento da educação, ocorrendo em muitos lugares institucionalizado ou não.

Nesse sentido, no período da segunda guerra mundial com o grande número de crianças mutiladas e sem atendimento escolar, fez com que um grupo de médicos se mobilizassem para dar atendimento a essas crianças. A Pedagogia Hospitalar começou a partir da década de 90 no qual os órgãos públicos sentiram a necessidade de inserir o serviço do pedagogo hospitalar, complementando a área da educação especial no Brasil.

Uma proposta diferenciada de ensino que tem a finalidade de acompanhar as crianças que estão afastadas da escola por estarem doentes e possuem o direito assegurado de continuidade e de acesso aos conteúdos escolares mesmo nesses locais informais.

A pedagogia hospitalar foi criada para atender especificamente as crianças e adolescentes internados que estão fora da escola, dando apoio necessário para que os mesmos não percam o contato com o processo ensino aprendizagem. No momento presente, há uma grande conscientização dos profissionais para implantar a prática em todos os espaços de saúde.

Para Matos (2008), a educação é mediadora de transformações sociais, em busca de uma sociedade mais justa e com as demandas da formação continuada surgem alterações no espaço educacional, como é o caso da Pedagogia Hospitalar que visa atender um público alvo de crianças, jovens, adultos, adolescentes em tratamento longo hospitalar para responder e valorizar seus direitos a educação e a saúde. Nessa perspectiva é importante fazer pesquisa e resistir para se construir uma Pedagogia que foque também em espaços não escolares, onde valorize as aprendizagens tidas em diversos meios.

Caso contrário, o próprio curso entra em contradição uma vez que afirma na Resolução CNE/CP N. 1, 2006, a necessidade de valorizar as aprendizagens adquiridas fora do espaço físico da escola, em seu artigo 4º “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”. A respeito disso a própria Constituição Federal (1988) cita:

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. (BRASIL, 1988, p. 18).

Dessa forma, nosso foco está voltado para o ambiente hospitalar, pois o mesmo se faz necessário quando sabemos que as crianças, apesar de estarem com determinadas patologias, não devem ser privadas do acesso à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assevera que, para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (art. 5º, § 5º), podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem (art. 23). Dentre as circunstâncias que exigem formas alternativas de acesso e organização do ensino, estão aquelas que caracterizam a produção intelectual no campo da educação especial. Para os educandos com necessidades educacionais especiais, os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (art. 59). (BRASIL, 2002, p.9-10)

Torna-se evidente que todos independente de idade, sexo, crenças, patologias, temos direito a educação, ainda que ambiente hospitalar, visto que é assegurado pelo Ministério da Saúde que o hospital seja constituído enquanto centro de educação:

Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente. (Brasil, 1977, p. 3.929)

De acordo com o Ministério da Educação, para que seja possível a articulação entre Saúde e Educação é necessário que haja a capacitação dos educadores por meio de formação continuada para que sejam seguidas as orientações e princípios que norteiam a educação básica.

O pedagogo hospitalar deve estar preparado para ocupar este lugar específico e para tanto, considera-se importante conhecer o contexto hospitalar com suas especificidades. Interagir com os diversos profissionais da área que estão em contato direto com o aluno em situação de internação, com sua família, e sua história de vida em busca de desenvolver um trabalho pedagógico efetivo que auxilia o aluno neste momento delicado viabilizando um processo de humanização do ato de educar:

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de freqüentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso. (BRASIL, 2002, p.22)

O pedagogo capacitado faz com que o ambiente hospitalar, que por muitas vezes acaba sendo um ambiente frio e doloroso e a criança por sua vez, apenas um número de prontuário, se torne um ambiente acolhedor que permite à criança o desenvolvimento da criatividade e imaginação. Para tanto, é necessário que sejam seguidos pelos educadores, segundo Silva e Andrade, alguns encaminhamentos:

a) estimular situações prazerosas para crianças e adolescentes; b) promover o contato com profissionais diversos com vistas à recuperação dos sujeitos hospitalizados; c) utilizar materiais como lápis, borracha, papel, lápis de cor, hidrocor, massa de modelar, tesoura sem ponta, tinta guache, palavras escritas e orais com intenções claramente definidas; d) possibilitar que as crianças e os adolescentes produzam textos individual ou coletivamente, e) oferecer situações que oportunizem o desenvolvimento do raciocínio lógico; f) dar lugar para que a música, a arte, a percepção, a memória, a inteligência e a motricidade humana possam estimular a imaginação criadora (2013, p. 20).

Além de estar em contato com a criança, o professor que atua em ambiente hospitalar mantém um contato frequente também com a família, visto a necessidade de os pais estarem acompanhando os seus filhos:

É preciso que o pedagogo acolha a família, já que não é fácil para os pais verem seus filhos em um leito de hospital. O sentimento deles é quase sempre de impotência, ansiedade, choque, angústia, incerteza, medo, descrença e dificuldades de raciocínio, pois não sabem o que está por vir. (2013, p. 21)

Levar de maneira lúdica e pedagógica para crianças com câncer e os seus familiares a aprendizagem em forma de contação de histórias é algo não só prazeroso, mas humano.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Por promover muitos benefícios acreditamos na importância da contação de histórias ao trabalharmos com crianças hospitalizadas, que devido a patologia já são afastadas de várias esferas do meio social e instala-se nas suas vidas o medo da morte.

A criança necessita de cuidados especiais em espaços que são distintos daqueles envolvidos na maioria das rotinas de sua vida. Ademais, no espaço hospitalar, ela entra em grande sofrimento à medida que é despojada de suas roupas, de seus pertences e do convívio com a maioria de seus familiares. (ROLIM; GÓES, 2009, p.512)

Nesse intuito, o projeto por meio das parcerias firmadas visou desenvolver periodicamente as atividades propostas. Consideramos também de suma importância o apoio do GACC Sul Bahia, instituição fundada em 06 de outubro de 1996, “sem fins lucrativos, reconhecida como utilidade pública municipal, estadual e federal, inscrita no Conselho Municipal de Assistência Social”, que tem por missão “amparar crianças e adolescentes acometidos por doenças onco-hematológicas, mediante ações nas áreas de assistência social e de saúde, em caráter permanente e gratuito” (GACC, 2018).

A parceria com o GACC facilitará a aplicação do projeto uma vez que a instituição já vem desenvolvendo atividades pedagógicas dentro do HMN, contando com ambulatório:

Ambulatório: Inaugurado em 10 de dezembro de 2013, em espaço cedido pelo Hospital Manoel Novais, o ambulatório tem por objetivo oferecer à população das regiões atendidas, um serviço ambulatorial de oncologia pediátrica que seja adequado às demandas específicas desta clientela e que esteja em conformidade com os critérios estabelecidos pela portaria 741 do Ministério da Saúde para, assim, contribuir de forma mais eficiente e humanizada com o controle e combate ao câncer infanto-juvenil. Grande parte da verba destinada para esta construção foi disponibilizada pelo Instituto Ronald McDonald em parceria com o Governo do Estado da Bahia (SESAB) (GACC, 2018).

E contando ainda com enfermaria equipada para o atendimento ao público:

uma das grandes parcerias do GACC Sul Bahia para o tratamento das crianças com câncer é com a Santa Casa de Misericórdia. Localizada no Hospital Manoel Novais, a enfermaria possui cinco leitos de internamento, 1 leito de isolamento, brinquedoteca, banheiros e área verde. Com recursos cedidos pelo Instituto Ronald McDonald, a enfermaria passou por uma reforma significativa (GACC, 2018).

A Classe Hospitalar constitui-se numa necessidade para o hospital, crianças, adolescentes, famílias e para a equipe de profissionais ligados a educação e a saúde. Trata-se de uma questão social que deve ser vista com seriedade e responsabilidade para promover uma melhor qualidade de vida ao educando em situação de internamento. De acordo com Esteves:

A classe hospitalar se dirige às crianças, mas deve se estender às famílias, (...) buscando recuperar a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. Esta inclusão social será o resultado do processo educativo e re-educativo. Embora a escola seja um fator externo à patologia, a criança irá mantê-lo um vínculo com seu mundo exterior através das atividades da classe hospitalar. Se a escola deve ser promotora da saúde, o hospital pode ser mantenedor da escolarização. (ESTEVES, 2008, p.5).

Todo trabalho educacional curricular em uma classe hospitalar é semelhante ao da escola regular, no entanto possui algumas particularidades. Entre elas está o respeito ao momento de dor do paciente que pode gerar indisposição, alterações no ritmo do aprendizado e/ou dos movimentos do paciente, e por isso as atividades não devem ser forçadas.

Assim, seguimos para o local da aplicabilidade do projeto com todo esse conhecimento e cuidado. O preparo foi necessário, uma vez que seria nossa primeira experiência com a educação fora do ambiente escolar. Estávamos tão condicionadas nas vivências com a sala de aula convencional que a Pedagogia Hospitalar nos causou um pouco de insegurança.

Ao chegarmos na Santa Casa de Misericórdia de Itabuna-Ba (SCMI), local de internação das crianças com câncer no município, ficamos felizes com o que encontramos. Tivemos a oportunidade de ver de perto a aplicabilidade na Pedagogia Escolar em uma sala multifuncional estruturada e com equipamentos pedagógicos altamente tecnológicos. A sala alegre, colorida, com mesas e cadeiras, cheia de brinquedos, livros, colagens na parede, fez com que a gente se sentisse em uma sala de aula convencional. Junto ao trabalho desenvolvido por uma Pedagoga da própria instituição, pudemos colocar em prática o que vimos na teoria sobre a educação em espaços não-escolares e sobre a importância da contação de história para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e personalidade de cada indivíduo.

Com o nosso projeto, não somente contamos uma história por contar, mas sim, levamos uma lição de moral e cidadania de forma leve e descontraída para cada familiar e criança presente. Olhar para a situação difícil que cada criança apresentava, inclusive uma delas estava com a saúde muito fragilizada, nos deu ânimo para aplicarmos o projeto com mais dedicação ainda, aquelas pessoas realmente precisavam daquele momento de descontração.

Assim, ao final da dramatização, entendemos que mesmo com todas as limitações existentes no ambiente hospitalar e mesmo diante dos enfrentamentos e transtornos instalados junto ao câncer, a criança continua a ser criança. Sendo necessário o desenvolvimento de suas fantasias, emoções e sentimentos. Trazer então, a contação de histórias para garantir uma aprendizagem lúdica, despertando de forma significativa o aprendizado das crianças foi muito gratificante. Ver o retorno, alegria e sorriso das crianças ocasionou para o projeto um resultado muito positivo. Com este projeto foi possível para nossa equipe, figura 2, vivenciar algumas estratégias pedagógicas possíveis de serem realizadas na prática docente com as crianças e jovens hospitalizados nestes espaços. Também como fruto deste trabalho podemos compreender que é fundamental a prática do profissional da educação no ambiente hospitalar.

Conforme Viegas (2008 p.49-51) este não se limita somente no apoio educacional as crianças hospitalizadas, seu trabalho vai além visto que seu público se encontra fisicamente debilitado emocionalmente abalado e com medos e ansiedade podendo gerar alguns transtornos pós alta, requerendo um trabalho educacional transformador e humanizador em que o pedagogo dê atenção especial ao aluno. O profissional da educação necessita tomar conhecimento sobre a doença que aflige seu aluno e o processo de tratamento em que este é submetido.

Percebemos que a ação pedagógica favorece diversos benefícios ao aluno/paciente, pois este continua o seu desenvolvimento integral por meio de um acompanhamento educacional especializado, direito que é assegurado na Lei de Diretrizes e Bases LDB - Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 3º, e deve ser garantido pela família e pelo Estado. Notamos que esta ação pedagógica, ao mesmo tempo, pode proporcionar a sociabilidade desta criança com outras, diminuindo o vácuo gerado pelo ambiente hospitalar e o processo de tratamento evasivo em que ele está sendo submetido. Podendo assim, favorecer o equilíbrio emocional, social, motor e cognitivo e diminuir os traumas gerados pelo tratamento/ou internação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pedagogia hospitalar é um modo de ensino da Educação Especial que visa a ação do educador no ambiente hospitalar, no qual atende crianças ou adolescentes com necessidades educativas especiais transitórias, ou seja, crianças que por motivo de doença precisam de atendimento escolar diferenciado e especializado, nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo pedagogo hospitalar deveria ser mais valorizado e dado mais atenção para que fossem criadas mais classes hospitalares em todos os locais da saúde. Este trabalho realizado com diferentes atividades e atendimento a crianças e adolescentes internados, promove a recuperação num processo de leveza e oferece condições de aprendizagem viáveis para o desenvolvimento integral do indivíduo.

O impacto positivo do projeto se deu pelo ambiente e situação do público envolvido como forma de desenvolver intervenções preventivas para minimizar as consequências provenientes do tratamento de câncer, as quais podem dificultar o tratamento e os procedimentos necessários para a recuperação das crianças hospitalizadas. Também acreditamos que o projeto contribuiu para romper com a ideia de que os pedagogos e profissionais da educação devem manter o foco apenas para as salas de aula, visto até mesmo como auxílio e exemplo para outras pessoas e/ou estudantes que queiram caminhar também nessa vertente pedagógica que vai para além dos espaços formais de ensino.

Avaliamos a aplicação do projeto como um sucesso diante da relevância da contação de histórias no atendimento daquelas crianças com câncer que estavam em internação hospitalar, uma vez que a forma lúdica desenvolvida fez com que houvesse aprendizagem significativa para todos, mesmo com as limitações existentes no ambiente hospitalar: o resultado foi muito positivo para ambas as partes.

Participar da elaboração, desenvolvimento e aplicabilidade desse projeto, nos ajudou como futuras profissionais, uma vez que a experiência obtida mostrou o quanto que o Pedagogo possui um campo produtivo de atuação junto às equipes multiprofissionais em ambulatórios, hospitais, casas de apoio e domicílios. O educador deve buscar em si mesmo o verdadeiro sentido de “educar”, deve ser o exemplo vivo de seus ensinamentos e converter sua profissão numa atividade cooperadora do engrandecimento da vida, em qualquer ambiente.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. p. 35, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09/09/2018.

GACC. **Grupo de Apoio a Crianças com Câncer** – Sul Bahia. Disponível em: <<http://gaccsulbahia.org.br/>>. Acesso em 09/09/2018.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 4. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2009. p. 67-85.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

ROLIM, Carmém Lúcia Artioli; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 509-523.

SILVA, Neiton da; ANDRADE, Elane Silva de. **Pedagogia Hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidado**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013.

VIEGAS, Drauzio. (organizador). **Brinquedoteca Hospitalar - Isto é Humanização**; Associação Brasileira de Brinquedotecas. - 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed., 2007.

WOLF, R. A. do P. **Pedagogia Hospitalar: a prática do pedagogo na instituição não hospitalar**.3. ed. 2007. Disponível em: <[www.uepg.br/revistaconexao](http://www.uepg.br/revistaconexao)>. Acesso em: 10/09/2018.

## **ANEXOS**

Figura 1 - caracterização do ambiente de acordo com a história para o acolhimento das crianças.





Figura 2 – Uma das componentes da equipe do projeto



Fonte: do autor

## **A EDUCAÇÃO SÓCIOAFETIVA NA BRINQUEDOTECA DO CONTEXTO HOSPITALAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO**

Katiúscia Pereira da Silva Anjos – GACC – katiuscia2006@yahoo.com.br  
Fernanda Reis de Almeida – GACC - nandaenandosilva@hotmail.com  
Maria Eliane de Oliveira Coelho – GACC- eliane\_meoc@yahoo.com.br

### **RESUMO**

O presente artigo consiste num relato de experiência vivenciada por professoras do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATEHD) do município de Itabuna-BA e tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido no atendimento didático-pedagógico por meio de uma oficina socioafetiva com as crianças e adolescentes hospitalizados, no espaço da brinquedoteca hospitalar. A partir do tema e objetivo propostos, a experiência relatada receberá uma abordagem qualitativa à luz de estudos teóricos, tecendo diálogo crítico-reflexivo sobre a temática e o trabalho desenvolvido na brinquedoteca hospitalar. Para a coleta de dados documentais, foram empregados textos impressos, Projeto da Oficina e Projeto Político-Pedagógico. Destarte, neste espaço, as crianças e adolescentes vivenciam momentos de alegria, descontração e prazer, construindo um ambiente afetivo e seguro que contribui para o diálogo sobre as emoções e a continuidade do desenvolvimento de sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca Hospitalar. Afetividade. Atividades ludopedagógicas.

### **1 INTRODUÇÃO**

O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – ATEHD é uma realidade no município de Itabuna/BA desde 2003, no entanto, no contexto da Brinquedoteca Hospitalar, sua atuação é recente, com início em abril de 2017, mediante um convênio firmado entre a Secretaria de Educação e um hospital pediátrico da cidade.

As crianças e adolescentes em tratamento de saúde internadas na enfermaria de um hospital pediátrico do sul da Bahia são atendidos na brinquedoteca da instituição hospitalar pelas professoras que fazem parte do ATEHD, profissionais habilitadas e efetivas da rede municipal de ensino.

Esse espaço de atendimento tem se tornado cenário educativo no Brasil desde a implantação da Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação, “os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências” (BRASIL, 2005 p. 1).

Fica evidenciado cada vez mais as demandas e necessidades de garantirmos uma educação inclusiva, que assegure o direito primordial das crianças à educação em qualquer condição de vida e circunstância.

Com o intuito de assegurar à criança o direito à educação em qualquer circunstância é que apresentamos a experiência vivenciada do ATEHD, direcionada para o atendimento pedagógico na brinquedoteca hospitalar, o qual favorece a ampliação dos conhecimentos, a inserção social e educacional das crianças que estão na situação de internação hospitalar, bem como ameniza a sua ansiedade e as aproxima da sua rotina fora do hospital.

Nessa perspectiva, descreveremos a experiência do atendimento pedagógico desenvolvido na brinquedoteca hospitalar, através da oficina socioafetiva realizada no decorrer do ano de 2018. A experiência apresentada tem uma abordagem qualitativa à luz de estudos e teóricos e da compreensão das professoras, envolvendo dimensões sócio-históricas nas quais professores e crianças, sujeitos da experiência, encontram-se dialeticamente inseridos.

Assim, o presente relato de experiência pauta-se no referencial teórico dos estudos de Freire (1996), Vasconcelos (1992), Cunha e Veiga (2003), Kishimoto e Friedmann (1998), Matos e Mugiatti (2008), La Taille (1992), Galvão (2003), Wallon (1995), entre outros, delineando diálogo teórico e crítico-reflexivo, trazendo reflexões acerca da Brinquedoteca hospitalar e o brincar no primeiro subtítulo; a afetividade e aprendizagem no contexto da brinquedoteca hospitalar, no segundo subtítulo; e por fim a oficina sócioafetiva na brinquedoteca hospitalar: uma experiência de inclusão.

## **2 BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: PARA ALÉM DO BRINCAR**

Quem já imaginou que seria possível brincar no hospital? Esta é uma realidade constatada no contexto hospitalar que cumpre a Lei Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, que tornou obrigatório a instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde, promovendo um espaço lúdico e de aprendizado que tem como objetivo atender crianças e adolescentes que permanecem por um determinado período internado corroborando assim com seu tratamento de saúde.

Os ambientes hospitalares centralizam suas atividades no aspecto físico do paciente, sua estrutura tem características peculiares com cheiros e odores que torna um lugar impessoal, carregado de sentimentos como choro, medo, tristeza, saudade, angústia e outros. Surge daí a necessidade de incluir neste âmbito a imaginação, a fantasia, o brincar, aprender, a descontração, o prazer pela leitura através do trabalho desenvolvido nas brinquedotecas, especialmente por profissionais como pedagogos, um espaço preparado para receber crianças e adolescentes com estímulos essencialmente lúdicos que visam explorar, conviver, sentir, aprender, experienciar, transformando o ambiente num espaço terapêutico com possibilidades

de aprendizagem. “A brinquedoteca é um espaço ideal para que seja cultivada uma forma de convivência espontânea e democrática, calcada no respeito mútuo e renovada pela postura criativa de seus participantes” (CUNHA; VEIGA, 2008, p.43)

Neste cenário, a brinquedoteca é o lugar em que o brincar permeia todo o planejamento, pois permite que o trabalho desenvolvido possibilite o exercício da imaginação, do lazer, da recreação e principalmente a superação dos medos e angústias, os momentos de dor são transformados na expressão de alegria, vivendo ser criança independente do espaço onde encontra. Por alguns momentos é possível esquecer as limitações, a condição de saúde e visualizar promoção do bem-estar e a elevação da autoestima. “Os objetivos da brinquedoteca em hospitais, auxiliar na recuperação das crianças doente, amenizar os traumas psicológicos da internação por meio de atividades lúdicas” (KISHIMOTO, FRIEDMANN, 1998, P.101).

A dinâmica realizada nas brinquedotecas traz características próprias, estão presentes principalmente o estímulo à brincadeira, as rodas de conversa, incentivo a compartilhar histórias de vida, a partilha dos brinquedos, o brincar coletivo e o conhecimento escolar dimensionado com ludicidade e atividades significativas. O brincar é visto dessa forma como essencial à saúde, e não pode ser interrompido pela hospitalização, é o meio de interação e socialização que a criança realiza através do jogo, da brincadeira e é por meio dessas estratégias que ela se humaniza.

O brincar faz parte da vida de qualquer criança e promove o exercício da imaginação, da sua formação e manifestação de seus interesses em relação ao mundo. É através da brincadeira que a criança reflete a identidade, a autonomia, a socialização, suas limitações. Esse direito de brincar deve ser assegurado inclusive para crianças atendidas no hospital. Segundo Matos e Mugiatti (2008) “se pensarmos no imaginário infantojuvenil do ser humano, a brincadeira é parte estrutural de todo desenvolvimento. Portanto, não é um mero passatempo, auxilia no desenvolvimento das crianças/adolescentes, promovendo processos de socialização, criatividade, decisões e descobertas do mundo” (p.151). Dessa forma, é possível afirmar que o brincar contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento global do sujeito.

Mesmo estando num hospital as crianças continuam interagindo, apropriando-se das informações disponíveis no meio e transformando-as em conhecimento. Assim, o espaço da brinquedoteca deve estimular essa construção, possibilitando a cada sujeito reforçar a ideia de que é possível aprender, brincar, explorar e descobrir ajudando-as a entender melhor o que acontece com elas e ao seu redor.

### **3 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR**

O ser homem é um ser biopsicossocial e como tal deve ser analisado de forma integrada. Mas nem sempre o homem foi estudado e visualizado na sua globalidade. Foi na década de 80, com a Teoria do Desenvolvimento de Henry Wallon que essa dicotomia foi superada, pois, a base de sua teoria é a integração afetiva-cognitiva-motora, surgindo então um novo conceito da função da afetividade na vida psíquica, admitindo que:

a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira (LA TAILLE, 1992, p.90)

Para Wallon, a predominância da afetividade está submetida à energética atividade cognitiva, permanecendo um extenso estado de reciprocidade. Assim, é possível inferir, a presença e relevância da afetividade no processo de desenvolvimento humano, sendo incoerente a visão de um ser unicamente dotado de razão ou emoção, mas, sim o entrelaçamento desses dois aspectos num único ser.

Cabe aqui traçar a distinção entre emoção e afetividade, que enquanto conceitos distintos podem ser compreendidos como “as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. [...] A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações” (WALLON, 1979 apud GALVÃO, 2003, p.61).

Continua a esclarecer Galvão (2003), que as emoções “são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca [...]” (idem). Portanto, a afetividade inclui o estado de ânimo, os sentimentos, as emoções e as paixões e apresenta continuamente a habilidade de experimentar emoções e sentimentos. A atitude geral do sujeito frente a qualquer experiência vivida é determinada pela afetividade, originando impulsos inibidores ou motivadores.

Desse modo, as interações sociais são cruciais no desenvolvimento da afetividade sendo por vezes determinantes. É inegável a relevância da afetividade no constructo da natureza humana, e sua responsabilidade pela definição das relações interindividuais que servem de alicerce para o completo desenvolvimento sócio cognitivo do ser humano. A afetividade igualmente ao conhecimento é estabelecida por meio da experiência vivenciada nos diversos ambientes.

Ao experienciar a condição de internação hospitalar a criança ou adolescente não interrompe seu processo de desenvolvimento e as situações de interação propiciadas por esse espaço afetarão significativamente as suas relações consigo mesmo e com os outros, como apontam Cunha e Viegas (2003),

É fundamental lembrar que a vida da criança, seu crescimento e desenvolvimento físico, mental, emocional e social, não estacionam, mas continuam evoluindo durante a internação no hospital. A hospitalização, impedindo suas atividades normais junto à família e dos amigos, na escola e em tudo que faz parte do seu dia-a-dia, quebra o ritmo, pode modificar a criança (...) (p.11).

Diante do exposto, o hospital precisa ser um local onde as interações sociais favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito, considerando também os aspectos cognitivos e afetivos. Neste aspecto concordamos e reiteramos conforme o olhar de VERDI (apud MATOS, 2010 p. 165) ao tratar o assunto da hospitalização como um causador de impactos, entre eles, o emocional “[...] o qual deve ser compreendido a partir da ótica da criança e da família, cada um com suas angústias e medos específicos, pois favorece a separação da família, gera ansiedade, raiva, ciúmes, enfim, sentimentos diversos e difíceis de conter”.

Assim, vislumbramos na brinquedoteca hospitalar o espaço que se configura apropriado para possibilitar experiências que promovam descontração, alegria, expressão de sentimentos e aprendizagem, favorecendo na criança e no adolescente uma rotina mais próxima à sua realidade quando fora do hospital, contribuindo para seu processo de cura abreviando seu tempo de internação.

As atividades experimentadas na brinquedoteca hospitalar que é cenário do presente relato de experiência, são de caráter lúdicas e de interações sociais que proporcionam momentos de construção, expressão e reelaboração de pensamentos, com intencionalidade para que as crianças e adolescentes possam resgatar a sua autoestima, diminuir a tensão da hospitalização e dar continuidade ao seu processo de aprendizagem durante e após a internação hospitalar.

Pois, o homem é um ser complexo e integrado e não pode ser compreendido de forma completa se for desconsiderada a interligação dos seus aspectos constituintes e a influência das vivências sociais e culturais na sua formação desde a mais tenra idade e nos diferentes espaços de convivências, dentre eles o hospital. Há uma íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos. A cognição e afetividade são inseparáveis, intensamente atreladas e influenciadas pela socialização, o que torna a brinquedoteca hospitalar espaço propício para favorecer um trabalho educativo que tenha

cunho lúdico e afetivo, considerando que “a afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades. Pois, as transformações fisiológicas de uma criança revelam importantes traços de caráter e personalidade” (WALLON,1995, p. 60).

Podemos afirmar que o funcionamento mental está alicerçado nas relações sociais entre o sujeito e as pessoas que o cercam. Dessa forma, Vygotsky (*apud* VEER & VALSINER, 1996, p. 386) “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos, afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social”. Assim, fica evidente a importância das influências sociais e culturais no estabelecimento dos saberes e emoções adaptadas pela criança, nos revelando a potencialidade das experiências proporcionadas pelas situações de interação e aprendizagem na brinquedoteca hospitalar.

#### **4 OFICINA SÓCIO-AFETIVA NA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO**

Este estudo versa sobre o relato de experiência a partir das atuações das professoras do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATEHD) da Rede Municipal de Ensino de Itabuna-Ba, tendo como fundamento a revisão de literatura, pesquisas em publicações, de análise qualitativa, descritiva. O cenário foi uma Brinquedoteca da Enfermaria de um hospital pediátrico do município de Itabuna – Bahia.

O trabalho pedagógico da Brinquedoteca Hospitalar supracitada é desenvolvido por professoras da rede municipal de ensino de Itabuna, por meio de oficinas ludopedagógicas, desde abril do ano de 2017. Cada dia semana é realizada uma oficina diferente tendo como ênfase uma linguagem. Assim, a oficina de Jogos e Brinquedos tem como ênfase a linguagem matemática, a oficina Literando enfatiza a linguagem oral e escrita, a oficina de Artes Plásticas e artesanato trabalha a linguagem artística e a oficina socioafetiva enfatiza a linguagem emocional, esta última passou a fazer parte da programação da brinquedoteca a partir de fevereiro de 2018 e será a base do nosso relato de experiência. De acordo Lopes *apud* Matos (2008 p. 157)

“No âmbito hospitalar inúmeros são os projetos e as práticas pedagógicas desenvolvidas, requerendo do profissional uma constante atualização e conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança ou do adolescente hospitalizado. Nesse sentido, destacamos a importância de se compreender os aspectos cognitivos e afetivos como complementares, indissociáveis e irreduzíveis”.

A proposta da oficina socioafetiva é possibilitar às crianças e adolescentes que estão em internamento hospitalar expressar oral ou artisticamente sentimentos e emoções, por meio de situações de interação que promovam um clima afetivo, momentos de alegria, descontração e prazer, construindo um ambiente afetivo e seguro que contribua para o diálogo sobre as emoções e favoreça o processo de aprendizagem.

A oficina socioafetiva se apoia na teoria dialética do conhecimento, que tem a prática social como ponto de partida do processo de conhecimento. Este processo constitui em partir da prática, “teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la” (Freire, 1996).

Desta forma, as atividades realizadas são desenvolvidas numa perspectiva dialética, na qual entende o homem como ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial (VASCONCELLOS,1992).

É por meio de três momentos descritos por Vasconcelos, que correspondem a mais três preocupações do educador, que mediamos o processo de construção do conhecimento das crianças atendidas na brinquedoteca hospitalar.

Segundo Vasconcellos (1992), a Mobilização para o Conhecimento “visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto (“approche”), provocar, acordar, desequilibrar, fazer a ‘corte’” (p. 18). Já a Construção do Conhecimento “trata-se de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações o mais totalizante possível, assim, conhecer é estabelecer relações” (VASCONCELLOS, 1992, p.18). Quanto à última dimensão, a Elaboração da Síntese do Conhecimento “é relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto” (VASCONCELLOS, 1992, p.18).

Logo, o trabalho pedagógico desenvolvido na oficina tem como ponto de partida a problematização do tema, ou seja, a mobilização para o conhecimento; na sequência são propostas atividades dirigidas (observação, interação, registro e comunicação, confecção) que possibilitarão a construção do conhecimento/habilidades, e culmina na elaboração da síntese



do conhecimento/habilidade construído(a), externada por meio das práticas culturais vivenciadas pelas crianças/adolescentes atendidos.

Assim, a oficina proposta tem como eixo principal a ludicidade e acontece mediante a organização e realização das seguintes etapas: apresentação do tema a ser discutido por meio de histórias, dinâmicas e/ou curiosidades objetivando despertar o interesse dos educandos em participar do momento de socialização expressando o que pensa e sente; discussão sobre a temática apresentada com a utilização de dinâmica como estratégia para garantir a todas as crianças a oportunidade de expressar a sua opinião e compartilhar experiências vivenciadas; a partir das discussões e atividades vivenciadas, é o momento de expressar artisticamente a sua percepção sobre a temática abordada.

Dentre as atividades propostas durante a oficina, sempre está presente o estímulo à demonstração da afetividade por meio do contato físico como abraço, aperto de mão, dentre outros, conforme a dinâmica vivenciada.

Portanto, as estratégias metodológicas vivenciadas na oficina socioafetiva possibilitam aos educandos oportunidade de socialização e aprendizagem, alívio das tensões, amenização da angústia do tempo de internação, elevação da autoestima, expressão de desejos, sentimentos e dores acumuladas no seu interior durante internação ou período de duração do tratamento, fatores estes que, por vezes, prejudicam nas suas relações interpessoais e na criação ou fortalecimento de vínculos afetivos e confiança com os familiares, cuidadores, enfermeiros, médicos, professores, se não houver uma mediação adequada.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao se tratar do ser humano é impossível separar cognição e afetividade, aspectos esses que se influenciam mutuamente, de modo que o adequado desenvolvimento intelectual propicia benefícios aos afetos. Logo, quando um desses aspectos não vai bem consequentemente o outro é influenciado. Quando pensamos na situação de internação hospitalar da criança e do adolescente percebemos claramente a necessidade de mediação nos aspectos afetivos e cognitivos, tendo em vista as consequências da hospitalização, como aborda Viegas (2007 p. 49)

Geralmente é traumática em qualquer classe social. A criança deixa sua casa, sua família, seus amigos, seus animais de estimação, os brinquedos, a escola, o seu ambiente natural e passa a viver em um ambiente estranho – por melhor que seja, as pessoas são diferentes, a maioria é desconhecida, algumas transmitem simpatia e carinho, outras não. A doença tornou a criança também diferente, fraca, sensível, é difícil aceitar a dor das injeções, picadas para coleta de exames, o sono interrompido

para a verificação de temperaturas, quase sempre com o corpo cheio de monitores, recebendo soro na veia, comida pouco atraente.

Diante desse contexto é indispensável pensar não apenas na condição física da criança e do adolescente hospitalizado, tendo em vista que essa condição os afeta de forma integral. É necessária uma intervenção que contemple as suas necessidades também afetivas e cognitivas.

Nesse sentido, reconhecemos a importância da brinquedoteca hospitalar como um ambiente acolhedor, promotor de alegria, descontração, interação, onde a criança e o adolescente esquece por algumas horas que está no hospital e se permite participar de atividades ludopedagógicas que quando planejadas e direcionadas por um profissional da educação lhes possibilita a continuidade do seu desenvolvimento psíquico e cognitivo, amenizando os traumas da internação e preparando-os para o retorno à sua rotina após a alta hospitalar.

As experiências vivenciadas na brinquedoteca hospitalar permitem às crianças e adolescentes entenderem que no hospital também tem brincadeiras, aprendizagem, estabelecimentos de novos vínculos de amizade, ou seja, encontra-se incluída em situações de aprendizagem e descontração experimentando cuidados não apenas ao físico, mas um cuidado ao ser integral.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 11.104, DE 21 de março de 2005. Brinquedoteca nos hospitais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 21 mar. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm). Acesso em: 07 set. 2016.

CUNHA, N. H. S; VEIGA, D. (Org.). **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CUNHA & VIEGAS, D.. **Brinquedoteca Hospitalar..** s/ed. São Paulo: Guia de Orientação, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Educação e Conhecimento).

KISHIMOTO, T. M.; FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo. Edições Sociais, 1998.

MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas; MATOS, Elizete Lucia Moreira. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 3. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

MATOS, E. **Escolarização hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAILLE, Y. de L .; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

VAN DER, VEER, R. E VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VIEGAS, D. **Brinquedoteca hospitalar**: Isto é humanização. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007.

WALLON, HENRI, **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

# ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ITABUNA-BA

Polianna Almeida da Costa – UESC – [polianna.costa@hotmail.com](mailto:polianna.costa@hotmail.com)

Arlete Ramos dos Santos – UESC – [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com)

Agência Financiadora: FAPESB

## Resumo

O presente trabalho “Análise da *Formação dos Professores do Campo do município de Itabuna-Ba*” tem como objetivo analisar as ações do município de Itabuna, no que se refere à formação continuada dos profissionais do Magistério que atuam na Educação do Campo, no recorte temporal de 2010 - 2017. A metodologia tem como pressuposto de investigação a pesquisa quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, cujos instrumentos de coleta de dados foram: questionários e entrevistas semiestruturadas. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura das políticas públicas educacionais do campo que envolvem a questão de formação docente. Para a análise dos dados coletados tivemos como referência o materialismo histórico dialético, por estar vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Os dados coletados revelam que o município de Itabuna precisa avançar no quesito formação docente, pois, apesar de a Secretária Municipal de Educação (SMED) ofertar formações voltadas para o educador que atua no campo, essas formações não conseguem a devolutiva da melhoria da Educação no Campo no município pesquisado.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo; Formação inicial. Formação continuada.

## 1. Introdução

Nesse artigo apresentamos os *resultados* preliminares da *pesquisa* em andamento “Análise da *Formação dos professores do Campo do município de Itabuna, tendo como referência o Plano de Ações Articuladas – PAR*” conduzida no Grupo de Pesquisa E Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GEPEMDEC, na qual objetiva analisar o impacto das políticas educacionais do campo, que fazem parte do PAR e que envolvem a formação dos docentes que atendem a população campesina do município de Itabuna, tendo em vista a relevância da formação do professor para o processo educativo.

## Educação do Campo e Políticas Públicas Educacionais

Os Movimentos Sociais ligados ao campo, por meio de lutas históricas, reivindicam do Estado um conjunto de ações voltadas ao acesso à escola e a aprendizagem que valorize à população campesina. Para tanto, a luta vai além da deliberação da Educação do Campo apenas pela localização geográfica das áreas definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) como rural ou urbano. A luta se constitui para valorizar a Educação do Campo que ganha destaque na década de 1990, cujo objetivo é exaltar à cultura, os costumes

e os conhecimentos da população campestre, para que deixem de ser vistos como povos atrasados.

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. (BRASIL, 2003, p.34).

Diante disso, a luta pela qualidade da Educação do Campo feita pelos movimentos sociais a partir dos próprios trabalhadores e suas organizações é por uma política pública de Educação do Campo que vá além do melhoramento físico das escolas.

De acordo com Höfling (2001), podemos compreender políticas públicas como o Estado em ação, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Dentro das políticas públicas estão as políticas sociais.

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p.31).

As políticas educacionais estão no âmbito das políticas sociais de responsabilidade do Estado, sendo direitos básicos de todo cidadão brasileiro. Nos municípios as políticas educacionais são efetivadas com recursos federais, estaduais e municipais. Visam a implantação e implementação de programas, ações e atividades voltadas para questões de financiamento, autonomia, ênfase curricular, avaliação, construção de prédios, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, dentre outras. (BRASIL, 1996).

Fazendo um traçado das conquistas dos militantes da Educação do Campo na agenda política educacional brasileira, tem-se enquanto primeiro avanço a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 (LDBN). É com a LDBEN de 1996 que se passa a assegurar aos grupos multisseriados uma base diversificada, de acordo com as especificidades regionais e locais em que a escola está inserida. No artigo 28 desse documento recomenda-se que as propostas pedagógicas das escolas do campo atendam aos interesses do seu público, considera ainda, o calendário agrícola e a natureza do trabalho desenvolvido por essa

população (BRASIL, 2013). Nessa perspectiva, as políticas públicas pensadas para a Educação dos sujeitos do Campo, são asseguradas por Lei a partir da LDBEN nº 9.394/1996, onde visa às adequações curriculares às especificidades do meio rural. No entanto, como afirma Miguel Arroyo (2004),

A política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescente e juventude de seu contexto social e cultural é uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da “modernização” da agricultura e na expansão do agronegócio. (p.56)

No ano seguinte, em 1997, acontece em Brasília o I ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, sendo este evento “a gênese das discussões sobre o tema Educação do Campo” (SANTOS; CARDOSO, 2017, p.10).

Por meio das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, em 2008, a partir da homologação da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, é definido o conceito de “Educação do Campo” visando elaboração de propostas pedagógicas e formação de professores de acordo com as especificidades do campo, atendendo as mais variadas populações, tais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e acampados da reforma agrária, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e indígenas (BRASIL, 2002).

Já na Resolução CNE/CEB nº 02/2008, foram estabelecidas diretrizes complementares, dentre elas a que orienta que as instituições de ensino que atendem a população do campo seja o mais próximo do local onde reside a comunidade, com qualidade e evitando, assim, a inexistência da identidade cultural. Orienta também que as turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sejam atendidas no próprio ambiente da comunidade rural, evitando as nucleações e por consequência, o deslocamento das crianças de 0 a 5 anos. Normatiza ainda, que as crianças da Educação Infantil, sob nenhuma hipótese, serão agrupadas com crianças de outras etapas (BRASIL, 2008b).

A Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino com a Resolução CEB/CNE nº 04/2010, que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Além disso, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi reconhecido como política pública por meio do Decreto nº 7.532/2010.

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam as lutas, levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº

2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (SANTOS, 2017, p. 76)

Fechando o breve histórico dos marcos Políticos Educacionais da Educação do Campo tem-se o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, instituído em 20 de março de 2012, o qual compreende um conjunto de ações voltadas às políticas educacionais que contemplam quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; infraestrutura física e tecnológica. Sendo por meio do Pronacampo “a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas” (BRASIL, 2013).

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p.2).

As pretensões que norteiam o Documento apresentam propostas específicas para a implementação de políticas públicas educacionais para as populações Quilombola e do Campo.

### **O Estado e a Formação de professores**

Formar docentes para atender a educação escolar é dever do Estado, nesse viés, a formação inicial e continuada de professores se insere nas políticas públicas educacionais, sendo “entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009).

No dia 09 de maio de 2016, por meio do Decreto de Lei N. 8.752, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, onde o Estado se compromete a apoiar de forma técnica ou financeira:

- I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;
- II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;
- III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;
- IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;
- VI - cursos de formação continuada;
- VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e
- VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. (BRASIL, 2016, online).

A formação docente é de grande relevância na afirmação do Campo como espaço legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola, para tanto,

As políticas de formação docente direcionadas aos professores do campo contam com a ampla articulação nacional dos movimentos sociais do campo e dos profissionais envolvidos com a educação básica e superior, os quais buscam por meio de lutas coletivas garantir a implementação de políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais que atuam no campo por meio dos espaços formativos institucionalizados. (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 37805).

Em pesquisa realizada por Santos e Cardoso (2015), na regional Sul da Bahia, envolvendo 11 municípios, dentre estes o município de Itabuna, as autoras concluíram que 70% de um conjunto de 110 professores não realizaram cursos de formação continuada sobre a Educação do Campo, em contraponto a 30% que o fizeram. Quando se trata da formação inicial, as autoras verificaram que 85% dos docentes que trabalham no campo responderam que não tiveram formação na graduação para exercer o seu trabalho levando em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino.

Para tanto, o que se percebe é a contradição no que está definido por lei e o que realmente acontece na prática, justificando a importância de pesquisas sobre a Educação do Campo na região.

### **Procedimentos Metodológicos**

A metodologia utilizada nesse estudo é de caráter quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, pois como observa Minayo e Sanches (1993) ambas as abordagens não estão totalmente dissociadas na pesquisa, podendo ser complementares.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais



essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

O qualitativo se apresentou na pesquisa por meio de levantamento de dados, os quais foram analisados de maneira qualitativa, articulando com isso a subjetividade e a particularidade do momento histórico que estes sujeitos estão inseridos, e de forma quantitativa quando quantificamos os resultados para a geração de dados numéricos.

Inicialmente, fizemos uma revisão de literatura acerca da Educação do Campo e os documentos que a norteiam para que se pudesse entender o caminho percorrido para a implementação das políticas públicas educacionais desta modalidade de ensino, destacando as que envolvem as questões de formação docente, no intuito de observar quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas legalmente nas instâncias Federal, Estadual e Municipal.

Posteriormente, realizamos a análise documental do Plano Municipal de Educação, bem como de Resoluções, Decretos e Pareceres existentes nos Conselhos Municipais de Educação, investigando se o município está respeitando a legislação atual sobre a formação docente no que diz respeito à população campesina. Analisamos também o município segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A análise documental “pode se constituir de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para coletar dados sobre a aplicabilidade das ações propostas pelo MEC e acordadas pelo Município voltadas a formação do professor, tanto do ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação – SMED, como na visão dos sujeitos da comunidade escolar (diretor/a, coordenador/a e professor/a), foram aplicados questionários, de questões abertas e fechadas, e realizadas entrevistas semiestruturadas. Contamos com um total de trinta e sete (37) sujeitos investigados, sendo quinze (15) por meio de entrevistas e vinte e dois (22) por meio de questionários.

O método para a análise de dados foi o materialismo histórico dialético.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010. p. 84).

A escolha do materialismo histórico dialético se deu por este apresentar fundamentação teórica que está vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida.

Funcionando como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais e dos objetos investigados.

#### 4. Resultados e Discussões

Itabuna localiza-se no Sul do estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau, a 426 quilômetros da capital, Salvador. Possui uma área total de 432.244 km<sup>2</sup>, o que a torna o sexto município mais populoso do estado, e o décimo mais populoso do nordeste, tendo enquanto população estimada (2018) pelo IBGE 212.740 habitantes.

Apresentamos no Quadro 1, dados do INEP sobre a Educação do Campo do município de Itabuna, no recorte temporal de 2010-2017. Os dados apresentam uma redução de cerca de 34% dos número de estudantes matriculados na Educação do Campo no município e o fechamento de aproximadamente 28% das escolas que atendiam a população campestre, significando o fechamento de 9 escolas de gestão municipal, nos últimos sete anos.

Fazendo a análise do fechamento das escolas do campo a partir do Plano Municipal de Educação (PME) de Itabuna, criado pela Lei N. 2.320, de 18 de junho de 2015, com período de vigência de 2015 a 2024, tem-se que há uma preocupação do município em garantir acesso aos campestres nas suas próprias comunidades, além da elevação da escolaridade dessa população.

O município reconhece no seu Plano Municipal de Educação as carências vivenciadas pela população campestre no que tange a educação:

Do ponto de vista pedagógico, as escolas do campo enfrentam muitos desafios: elaboração de uma estratégia metodológica apropriada ao campo, em substituição ao Programa Escola Ativa; número considerável de alunos evadidos e consequente queda de matrícula, principalmente no PROEJA; **carência de formação específica voltada para a realidade do educador que atua no campo**; falta de infraestrutura; elaboração de uma Proposta Curricular e materiais didáticos e pedagógicos que contemplem a realidade local e regional. (PME, 2015, p.35, grifo nosso).

Nessa vertente, o Quadro 2 traça o perfil dos profissionais que atuam na Educação do Campo no Município de Itabuna, objetivando identificarmos os sujeitos que carecem da formação específica a qual o governo municipal afirma ter ciência. De acordo com a pesquisa 55% dos professores que atuam no Campo são mulheres, possuem entre 36 a 45 anos de idade e moram majoritariamente na cidade.

Por ser de grande maioria oriundos da cultura urbana acreditamos na existência da dificuldade deste profissional em se identificar com a cultura do contexto rural, sendo de grande valia a formação docente voltada para as especificidades dos sujeitos do campo.

Sobre o tempo de atuação no magistério 24 % dos professores afirmam ter de 6 a 10 anos no exercício da profissão, a maioria cumprindo esse tempo de serviço na rede pública,

não exercendo outra profissão além de lecionar. Os dados demonstraram que 90% escolherem o magistério por vocação, sendo 92% efetivos da rede municipal de educação, cumpridores de carga horária semanal de 40 horas, conforme o Quadro 3.

Sobre a realização das atividades docentes, 25% dos professores que responderam ao questionário afirmam ter acesso à internet para planejamento, 15% dizem ser pesquisadores, 100% dispõem de tempo para atender aos pais de alunos, 55% afirmaram conseguir atender aos alunos de forma individualizada, 20% discutem com os colegas sobre metodologias de ensino e 90% planejam as atividades docentes, como mostra o Gráfico 1.

Ao analisar a prática educativa do professor do campo no município de Itabuna, os dados apresentam que 64% dos professores afirmam participar de formações continuadas, enquanto 25% afirmam que não participam, conforme mostra o Gráfico 2.

Quanto aos espaços onde ocorrem as formações, os entrevistados declaram, em sua maioria, que é a Secretária de Educação que oferta as formações em locais específicos, como ilustrado no Gráfico 3.

Mesmo oferecendo formações, a SMED não trabalha com os professores do Campo sobre a Proposta Pedagógica do Município, visto que, 64% dos entrevistados afirmam desconhecer-la, como aponta o Gráfico 4.

Ao desconhecer a Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna como podem os educadores elaborarem os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das Instituições que atuam? Segundo a SMED a Proposta Político-Pedagógica juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais são o norte para a construção dos PPP das escolas:

Com base nas diretrizes constantes nestes documentos, as unidades escolares construíram seus Projetos Político-Pedagógicos e, nos últimos quatro anos, em discussão conjunta com a SEC, reelaboram a Proposta Curricular, ampliando e organizando-a de maneira sistematizada, atenta às fontes que a compõem, a saber: a filosófica, a epistemológica, a psicopedagógica e a sócioantropológica. (PME, 2015, p.49).

Segundo dados levantados com as entrevistas é preciso que o município reveja a forma como está sendo conduzindo a formação continuada dos professores do Campo, para que tais formações alcancem os objetivos elencados no PME, como ressaltou o Coordenador da Educação do Campo do município:

A formação foi riquíssima do ponto de vista de elementos de conhecimento filosófico, sociológico, antropológico, dos sujeitos da população do campo, mas o número de professores que participaram e que puderam efetivar na escola essa experiência foram poucos. (Coordenador da Educação do Campo entrevistado em 2017).

Com base nos dados analisados nos é permitido afirmar que o município precisa rever a forma como está sendo conduzido o processo de Formação dos Professores do Campo, visto que, existe a necessidade de garantir o cumprimento das metas estabelecidas em seu Plano Municipal de Educação, garantindo assim, o protagonismo do sujeito do Campo como também a valorização dos profissionais da Educação.

## 5. Conclusões

As constatações apresentadas com a pesquisa nos levam a indagar sobre as reais possibilidades de avanços na formação e valorização dos profissionais do magistério que atuam na Educação do Campo a nível nacional e no nosso recorte, no município de Itabuna – Bahia. Muitos são os fatores que nos levam a afirmar que o município carece no quesito formação docente pois apesar de serem ofertadas formações para os professores do campo, essas formações não conseguem fazer a devolutiva para a comunidade buscando mudar a realidade da população que atua no campo.

O município reconhece o seu déficit em formação de professores, tanto que os aponta nas Diretrizes, Metas e Estratégias do PME. Entretanto, o que a população campesina espera é que as necessidades do município elencadas no PME possam ser cumpridas. Para isso, o município terá até o ano de 2024, final da vigência do PME atual, para melhorar os indicadores que refletem a sua realidade.

## 6. Referências

ARROYO, Miguel. **Contribuição para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

BRASIL. Senado Federal. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/96.

\_\_\_\_\_. **Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios**. Brasília - DF, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de metas compromisso todos pela educação: instrumento de campo**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>> Acesso em: 06/05/2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352/2010. **Diário Oficial da União de 4/11/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO: Documento Orientador**. Brasília, janeiro de 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf/13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf>> Acesso em: 30/05/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS**. In: Caderno CEDES vol. 21 nº 55 Campinas/SP. Nov. 2001.p.30-41.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Dados Populacionais: Estimativas populacionais para os municípios**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itabuna/panorama> Acesso em: 30/05/2018.

ITABUNA. Projeto de Lei N. 2.320, de 18 de junho de 2015 - **Plano Municipal de Educação – PME**, Itabuna: BA, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

SANTOS, Arlete Ramos dos e SOUZA, Maria Antônia de. **Formação Docente na perspectiva da Educação do Campo e em confronto com a educação rural**, Paraná: PUCPR, Out. 2015.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. **As políticas públicas educacionais do par para a formação do professor do campo em vitória da conquista/BA**. Revista Práxis, Novo Hamburgo, a. 14, v. 1. jan./jun. 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputas. **Educação em Revista. Marília, v.18, n.2, p. 71-90, Jul.-Dez., 2017.**

## ANEXOS

**Quadro 1: Quantitativo de escolas e matrículas da zona rural.**

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total de Escolas	32	33	32	31	25	25	24	23
Matrículas em creche	0	0	0	0	0	0	0	8
Matrículas em pré-escolas	275	220	195	197	142	136	139	141
Matrículas anos iniciais	630	599	619	539	425	423	351	308
Matrículas anos finais	15	16	13	13	27	30	16	17
Matrículas ensino médio	0	0	0	0	0	0	0	0
Matrículas EJA	67	81	58	75	72	66	54	149
Matrículas educação especial	0	0	0	0	0	0	0	29
Total de Matrículas	1019	949	917	855	691	680	584	675

**Fonte:** Construído pelas autoras com base no Censo Escolar/INEP 2010-2017.

Pergunta - Questionário	Maior percentual de resposta
Idade média	36 a 40 (35%) – 41 a 45 (35%)
Sexo	Feminino (55%)
Etnia	Pardo (77%)
Estado Civil	Casado (45%)
Local da residência	Urbano (82%)
Situação da Residência	Própria (77%)

**Quadro 2: Perfil do Professor da Educação do Campo – Itabuna/Ba.**

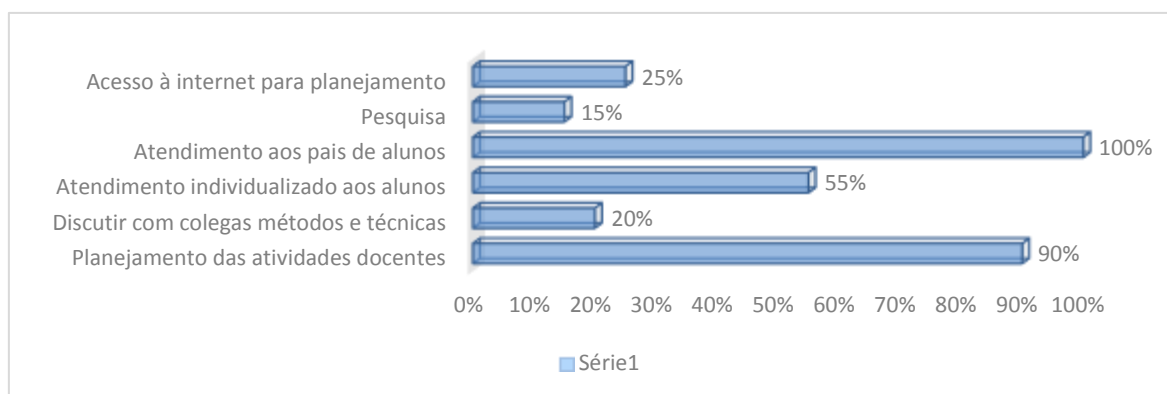
**Fonte:** Construído pelas autoras com base em dados da Pesquisa.

**Quadro 3: Perfil Profissional e Acadêmico do Professor da Educação do Campo – Itabuna/Ba.**

Pergunta – Questionário	Maior percentual de resposta
Tempo de serviço no Magistério	6 a 10 anos (24%)
Cumprimento do Magistério na Rede Pública	Sim (72%)
Escolha do Magistério	Vocação (90%)
Situação atual de Trabalho	Efetivo (92%)
Jornada de trabalho semanal	40 Horas (92%)

**Fonte:** Construído pelas autoras com base em dados da Pesquisa.

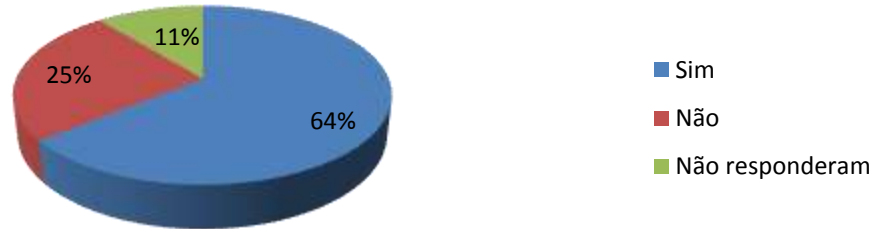
**Gráfico 1: Disponibilidade de tempo para a realização de atividades docentes**



**Fonte:** Construído pelas autoras com base em dados da Pesquisa.

**Gráfico 2: Participação em formação continuada oferecida pela Instituição em que trabalha.**

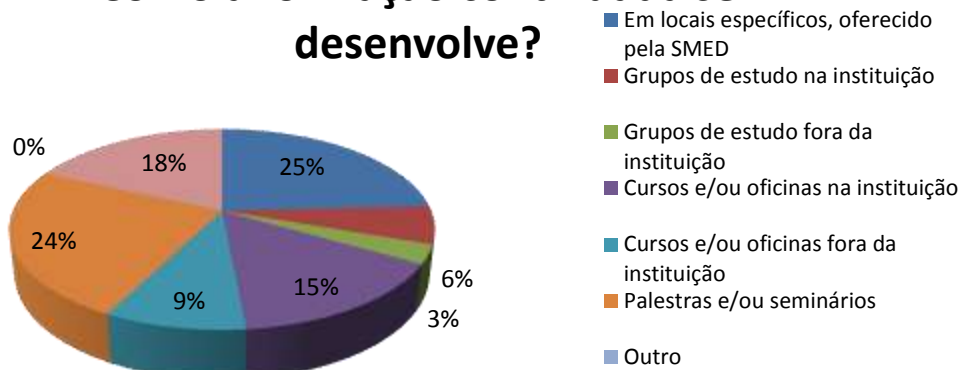
## Na instituição de ensino que trabalha existe formação continuada?



Fonte: Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo - GEPEMDEC (2017)

Gráfico 3: Como se dar a formação continuada a qual frequentam.

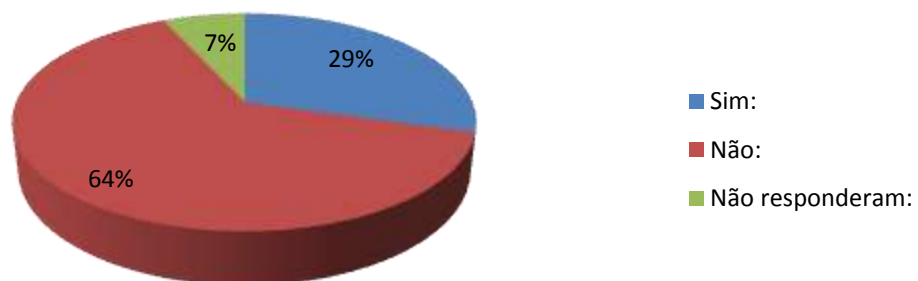
## Como a formação continuada se desenvolve?



Fonte: Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo - GEPEMDEC (2017)

Gráfico 4: Conhecimento acerca da Proposta Político-Pedagógica da SMED

## Conhece a Proposta Político-Pedagógica da SMED?



Fonte: Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo - GEPEMDEC (2017)

# **QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: UM DESAFIO POSSÍVEL PARA OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO**

Juciária Barbosa dos Santos Batista - SEMEC

E-mail: juciariaespecialista@gmail.com

## **Resumo**

Este trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa ação no município de Camamu – Bahia, com o tema: Qualidade do ensino nas classes multisseriadas: um desafio possível. Com o objetivo. Arrolar as dificuldades enfrentadas pelos educadores do campo no município. Quais os obstáculos enfrentados pelos professores da Educação do Campo nas classes multisseriadas? Mas a intenção era encontrar esses problemas refletir sobre ele e propor uma intervenção quando possível. Foi usado como instrumentos a observação nos planejamentos e observação da prática em sala de aula bem como, o acompanhamento das formações continuadas oferecidas aos educadores do campo, e análise dos planos de ensino e dos Projetos Político Pedagógico das escolas do campo envolvidas. Percebeu-se que a educação ofertada às crianças do campo está aquém do proposto nos documentos oficiais que vem sendo apresentado aos docentes para orientar o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, isso porque se faz uma educação urbanista, voltado para cidade é preciso potencializar as forças existentes nas classes multisseriadas criando oportunidades de aprendizagem significativa.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo; classes multisseriadas; qualidade no ensino.

## **Introdução**

Esta pesquisa é relevante, por abordar um tema muito importante e também bastante esquecido, o das classes multisseriadas, que parecem relegadas a um patamar inferior e pouco discutido nas políticas públicas sobre a prática pedagógica e a formação dos docentes que atuam nesse tipo de ensino. É inquietante ver o descaso do poder público com a Educação do campo, percebe-se que mesmo depois da criação das diretrizes para a Educação do Campo os municípios continuam a tratar a educação do campo sem a devida atenção que precisa, faltam políticas públicas que sistematizem todo o processo desde o currículo até a formação do professor do Campo, falta familiaridade dos educadores com os interesses dos grupos campestres, falta respeito ao seu lugar, a sua origem a sua cultura.

Escolas quilombolas ou indígenas que desconhecem a história daquela comunidade e um currículo que não tem nada a ver com o contexto cultural e sócio econômico da comunidade o que provoca o choque cultural e cria um total afastamento entre escola e comunidade fazendo com que as crianças não firmem a sua identidade e não desenvolvam o sentido de pertencimento chegando por vezes a negar suas origens. Uma Educação do Campo sem respeito a diversidade e sem inclusão. Além disso, há um alto índice de reprovação e



muitos saem da escola sem alcançar a aprendizagem necessária na escrita e na leitura. Tudo isso acontece pela forma como o campo é visto, neste contexto veja o que diz Arroyo ( 2007, p. 159)

Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra *adaptação*, utilizada, repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade.

Não tem, mas como os Sistemas Municipais de Educação viverem a sombra dos estados e governo federal esperando os programas que vem de lá para cá tentando dá conta de uma situação que se renova a cada dia e que precisa ser tratado na base. É preciso pensar na educação do campo a partir do campo, fazer uma educação com a cara do homem do campo no próprio campo considerando as suas raízes, os seus interesses e as suas limitações. Assim pensando, cabe alguns questionamentos:

Que formação os municípios devem oferecer aos educadores do campo? Ou que formação os municípios podem oferecer? No que difere a formação oferecida aos educadores das escolas do campo da formação oferecida aos demais educadores? Como trazer todo o conhecimento dos sujeitos do campo para o currículo da Educação do Campo? Ou que educação será oferecida aos alunos do campo, os quais precisam ver no campo o seu ideal, a sua própria identidade. É possível alfabetizar com qualidade nas escolas do campo e o que faltam são políticas públicas próprias do município.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25).

A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, criada no interior do Ministério da Educação em 2004, onde se insere a Coordenação Geral da Educação do Campo assumiu como meta, pôr em prática uma política de educação que respeite e valorize o campo em sua diversidade, entendendo que o mesmo “engloba os

espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento”. (SECAD, 2005). Na tentativa de se resolver a problemática da educação oferecida aos sujeitos do campo o MEC tem implementados nos últimos anos vários programas educacionais.

Em seu artigo 28, a LDB nº 9394/96 estabelece as normas para a educação do campo: 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 metodologias 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).

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 a Lei nº 9394/96 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação. É na falta de cumprimento do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 que reside o problema da educação do campo nos municípios.

Os municípios se deparam com grandes desafios para o cumprimento deste artigo em especial nos calendários que se adequem às fases do ciclo agrícola e do período de chuvas onde os alunos ficam muitos dias sem ir à escola por conta das péssimas condições das estradas vicinais que põe em risco a vida dos alunos. Os custos com transporte ficariam muito alto e as férias dos professores teriam que ser em momentos diferenciados, na verdade falta empenho em buscar de uma solução. Além dos problemas já expostos a priori como a falta de reconhecimento das especificidades da educação do campo, de respeito aos sujeitos do campo, o urbanismo da educação, temos ainda o currículo adaptado para o campo, metodologias que não se adequam ao multisseriado, e a falta formação específica para professores do campo.

### **Currículo e metodologias adequadas aos sujeitos camponeses**

Um dos princípios da Educação do campo, é a busca da relação da escola com a vida, segundo (Molina, Sá, 2012, p.329),

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos” possibilitando assim, apropriação dos conhecimentos, num processo que se faz colado com a vida e não apartado da realidade.

É preciso pensar a educação do campo de outro modo. Uma educação que respeite as diferenças sem preconceitos ou restrições. Que busque aproximar a criança do campo do seu contexto social sem fazê-lo sentir-se excluído das demais realidades sociais que o cercam ele precisa sentir-se pertencente. Para tanto o currículo do campo precisa primar pelo multiculturalismo, intensificando o estudo da identidade, a criança do campo precisa ter bem firme as suas raízes indetitárias, fazendo da própria realidade um espaço de aprendizagem e formação dos estudantes. (Freitas, 2006) destaca:

O caminho para a superação das dificuldades encontradas na educação do Campo está lá na própria realidade do campo é um desafio saber e desenvolver estratégias curriculares que possam garantir as crianças e educandos do campo uma formação que lhes assegurem os conhecimentos e saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Concordando com o autor percebemos que justamente neste ponto reside o maior problema da Educação campesina, criar um currículo e propor estratégias que garantam o atendimento as especificidades e a multicultura dos povos do campo, muitas vezes faltam especialista que sustentem essa discussão e consiga dá vida a um currículo tão rico e complexo. Discutir cada eixo cada dimensão da proposta de educação com a comunidade campesina e identificar as necessidades e anseios da comunidade onde a escola está inserida.

O difícil é conciliar tanta diversidade em uma sala só, para Molinari (2009, p.2), o maior problema no multisseriado é a organização do tempo didático, pois os educadores se deparam com crianças de várias séries e ciclos diferentes.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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 (...) (CNE/CEB, MEC, 2002. art. 2º).

Durante os estudos foi possível perceber o qual difícil é esta tarefa, pois nos deparamos com escolas de assentamento, escolas quilombolas e indígenas que não tinham um currículo específicos, em alguns momentos alguns educadores conseguem inserir

esporadicamente um ou outro, aspecto da cultura na sua prática, mas nada sistematizado e registrado fazendo parte de um currículo oficial instituído.

### **As formações continuadas para os educadores do campo**

Além de todas essas dificuldades os professores ainda sofrem com a falta de formação continuada e os cursos superiores que em seus currículos não priorizam a educação do campo sendo assim, não preparam os professores em especial os pedagogos para atuarem no campo. Neste sentido, (ARROYO, 2007, p.157) nos conduz a pensar:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa.

Esse é dos principais problemas que provocam o fracasso no ensino multisseriado a falta de contextualização com o que é vivido pelas crianças e adolescentes do campo um currículo sem identificação com os problemas sociais do campo. Este tipo de postura provoca no educando campesino uma ideia de que a cidade é o ideal de vida próspera e que para conseguir o crescimento pessoal ou financeiro precisa-se viver na cidade. O alunado do campo passa a pensar e a querer a qualquer custo estudar na cidade e o pior a abandonar o campo e viver nos centros urbanos.

As Diretrizes operacionais para a educação do campo afirmam nos Art. 12º e 13º que os sistemas de ensino, deverão observar o processo de formação dos professores para o exercício da docência nas escolas do campo, estudos a respeito da diversidade e protagonismo com propostas pedagógicas de valorização da diversidade cultural e transformação do campo. No entanto, os municípios não conseguem oferecer uma formação específica aos educadores do campo por falta de uma metodologia que aborde as especificidades do multisseriado.

Em 2013 fui convidada a participar como orientadora de estudos do Programa do Governo Federal Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, e fui atuar como formadora da turma de professores das classes Multisseriadas, foi então que percebi que a realidade dos municípios que participavam do programa não deferia muito ou nada do município de Camamu no que diz respeito às especificidades da Educação do Campo quanto a metodologia, currículo e tempo de aprendizagens. Cada educador fazia suas próprias tentativas de aprendizagem e organizavam uma rotina similar à da zona urbana.

No início o Programa Pacto pela Idade Certa oferecia módulos específicos para os professores das classes multisseriadas e continha princípios da educação do campo, poucos na verdade. Depois mudaram essa dinâmica e os módulos passaram a ser os mesmos dos “outros” para todos os professores. Arroyo (2007,p.162).

A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas. Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos.

Os piores índices de escolarização se dão nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros.

Essas palavras de Arroyo se sustentam porque os Sistemas Municipais de Ensino vivem à sombra dos programas dos demais entes federados e quando esses programas acabam acaba-se também a proposta por eles empregadas e tudo volta a ser como era antes sem dizer que esses programas não nascem no chão das escolas municipais nem conhecem o seu contexto e seus sujeitos. Não consideram as especificidades.

### **Uma experiência que deu certo**

O multisseriado precisa deixar de ser visto com negatividade para ser visto como algo especial que pode enriquecer e potencializar o trabalho pedagógico se empregado os métodos específicos e adequados e se os professores tiverem o direcionamento necessário e forem preparados para essa tarefa. Potencializar as forças existentes nas classes multisseriadas criando oportunidades de aprendizagem entre os pares respeitando as diferenças.

A partir dos estudos percebemos que o problema do multisseriado tem muitos aspectos, mas o principal está na falta de políticas públicas no Sistema Municipal de Ensino, que priorizem a educação do campo e na falta de atenção e formação adequada para os educadores do campo, bem como, na proposta pedagógica que por vezes não considera as especificidades do campo, nem aproveita o conhecimento e a cultura dos sujeitos camponeses.

A pesquisadora argentina, Cláudia Molinari, apresenta um estudo sobre a metodologia de projetos nas classes multisseriadas, então após os estudos a partir desse trabalho de pesquisa começamos a desenvolver junto aos educadores do campo uma proposta pedagógica considerando as especificidades da escola iniciando pelo currículo, metodologia e calendário, um trabalho que não levasse em consideração o ano, mas o nível de escrita alfabética dos alunos. Com o intuito de mostrar que é possível alfabetizar com qualidade nas escolas do campo o que falta são políticas públicas próprias do município uma proposta partindo do próprio espaço camponês.

Junto a essa tese propusemos a não seriação das turmas, mas o agrupamento nivelado, que consiste em não levar em conta o ano que o aluno se encontra, mas o seu nível de hipótese de escrita alfabética conforme proposto pela Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1984).

Não foi um trabalho fácil pois os educadores não sabiam como lidar com essa proposta. Fomos aos poucos estabelecendo diagnósticos e agrupando os alunos ao mesmo tempo realizava-se formações sobre: a Psicogênese da Língua Escrita; alfabetização e letramento; formação leitora; monitoramento e avaliação diagnóstica e a Metodologia de Projetos, que era o grande eixo centralizador da proposta.

As dificuldades dos professores podem ser relativas entre outros motivos à falta de formação continuada e aos cursos superiores que em seus currículos não priorizam a educação do campo e não preparam os professores, em especial os pedagogos para atuarem no campo e em classes multisseriadas. Por isso, todo e qualquer projeto para a educação do campo precisa ter como um dos seus eixos a formação continuada de professores.

Começamos propondo um currículo baseado no lugar nas origens do campo com temas que representassem os anseios e necessidades das crianças e adolescentes que residem neste espaço o lugar era a fonte de inspiração para se alcançar o infinito todo trabalho pedagógico era originado a partir dos próprios sujeitos do campo. Estudamos autores como Drummond de Andrade, (1930), Elias José, (2002) e outros que falam de lugar fomos percebendo que partindo desse ponto alunos que não sabiam escrever passaram a produzir textos, poemas e desenhos sobre o seu lugar e chegaram a participar de concursos de poesias desenvolvidos ao final do ano letivo e eles aguardavam ansiosos por esse momento.

A proposta consistia em formar leitores através de projetos e sequências didáticas a partir do ensino de gêneros textuais, em especial poemas. O objetivo era o domínio da leitura e da escrita como forma de acesso ao saber e a cultura letrada. Preparando os alunos para que ao ler pudessem fazer registros pessoais, melhorassem suas estratégias de compreensão do saber da cultura letrada ao escrever percebessem o uso da escrita e da expressão oral em situação real de comunicação e socialização da vida cidadã.

O projeto visava ao desenvolvimento da competência comunicativa com leituras e análises de textos poéticos, linguagem oral, pesquisa do lugar, produção e aprimoramento dos textos dos alunos através da reescrita. Para isso, propusemos um programa de formação que era dividido em duas frentes: com os professores, oficinas sobre gênero poético e, com os alunos oficinas de produção e estudo de gêneros textuais. A proposta era vinculada ao tema

lugar, com pesquisa de campo e observação dos espaços de vivência, além de leituras de textos e a audição de músicas sobre a temática, sarau nas escolas, concurso de poesias no Núcleo Rural. Os temas trabalhados nos projetos eram voltados a vida na comunidade, visando a seguir um dos princípios da Educação do Campo, que é a busca da relação da escola com a vida. Como colocam Molina, e Sá (2012, p.329)

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos possibilitando assim, apropriação dos conhecimentos, num processo que se faz colado com a vida e não apartado da realidade.

É preciso pensar a educação do campo de outro modo do que está disposto na realidade atual. É importante conceber uma educação que respeite as diferenças sem preconceitos ou restrições e que busque aproximar as crianças do campo do seu contexto social sem fazê-las sentir-se excluídas das demais realidades sociais que as cercam, pois elas precisam sentir-se pertencentes ao espaço em que vivem e a outras possibilidades de mundo. Para tanto, o currículo do campo precisa primar pelo multiculturalismo intensificando o estudo da identidade pois a criança do campo precisa ter bem firme as suas raízes identitárias, fazendo da própria realidade um espaço de aprendizagem e formação dos estudantes. Sobre isso, Freitas (2006,) destaca:

O caminho para a superação das dificuldades encontradas na educação do campo está lá na própria realidade do campo é um desafio saber e desenvolver estratégias curriculares que possam garantir as crianças e educandos do campo uma formação que lhes assegurem os conhecimentos e saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Trazíamos através da literatura temas que falam da vida e dos conflitos vividos pelas crianças e pela comunidade isso fazia sentido para eles, o ensino significativo por tratar dos aspectos sociais e culturais do campo. Foi assim, que conseguimos desenvolver um trabalho pedagógico que reduziu a evasão e a reprovação nas escolas do campo do Núcleo Rural, unindo a Metodologia de Projetos à Psicogênese da Língua Escrita e a literatura. Tudo isso, alinhado a formação continuada dos professores, realizada pelas próprias escolas e um acompanhamento sistematizado de monitoramento e avaliação dos resultados dos alunos.

## **Resultado**

Após a pesquisa e encontrados os aspectos que percebemos ser os que mais dificultavam o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas procuramos intervir na realidade posta e tentar transformá-la desenvolvendo o projeto de intervenção descrito na sessão anterior. Esse é o verdadeiro sentido da educação a busca da transformação da

realidade vivida pelos nossos educandos e educadores, isso só será possível com um currículo contextualizados a vida social e cultural da comunidade escolar dialogando com o conhecimento científico na construção de uma nova educação.

## Conclusão

É preciso que o planejamento pedagógico seja construído no coletivo, envolvendo professores, coordenadores e demais profissionais que atuam na educação no campo. Juntos será possível criar estratégias didáticas e pedagógicas que possam, quiçá, superar as barreiras que tem impedido o sucesso na alfabetização das crianças que estudam em classes multisseriadas. E a pesquisa precisa fazer parte da prática pedagógica dos educadores brasileiros em especial dos que atuam da Educação Básica pôr em prática verdadeiramente o que todos repetem e poucos fazem a reflexão ação reflexão na pratica pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.G. **Educação básica e movimento social do Campo**. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores do campo**. In: *Caderno CEDES*, Campinas. V. 27, p. 157-176, Maio/Agosto, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 215 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – Unidades 1, 2, 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008.
- HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém 2005..
- MOLINARI, Cláudia. **Diversidade no Avanço de Classes Multisseriadas**. Revista Nova Escola. Edição 219, janeiro de 2009 <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/diversidade-ajudaavanco-427132.shtml>>Acessado em: 05abr.2017



## **EIXO 6 -ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

### **A LEITURA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA PRIVADA NO MUNICÍPIO DE UBATÃ-BAHIA**

Remigio Pires de Novaes  
Universidade Federal da Bahia  
remigionovaes@gmail.com

#### **RESUMO**

Os altos índices de dificuldade de leitura e compreensão dos alunos em sala de aula são estimativas que preocupam os profissionais de educação, especificamente os professores de língua portuguesa. Assim, tem-se como objetivo geral, perceber os níveis de compreensão da leitura dos alunos da 8ª série, do ensino fundamental, de uma escola pública e uma particular, através, dos trabalhos de leitura realizados nas escolas pesquisadas, bem como, uma análise comparativa dos dados coletados. Para procedimento metodológico adotou-se a pesquisa de campo com um estudo comparativo sobre a leitura na escola pública e particular do município de Ubatã-Bahia.

**Palavras-chave:** Escola. Leitura. Texto.

#### **INTRODUÇÃO**

A leitura é um processo de interação entre o leitor e texto. Para que haja uma boa compreensão, o leitor precisa ter objetivos, bem como, conhecimentos prévios para o sucesso da decodificação dos códigos lingüísticos (SOLE, 1998).

No Brasil, o índice de analfabetismo diminuiu consideravelmente nas últimas décadas, muitas pessoas quebraram a barreira que impediam de está inclusa no mundo letrado. Contudo, existe uma preocupação por parte dos educadores, acerca das dificuldades dos alunos em entender aquilo que se lê. Assim, o que justifica este estudo são os altos índices de alunos que não conseguem compreender os textos, mesmo nos níveis mais fáceis, o que neste caso deve ser considerado como uma situação vivenciada por muitos profissionais da educação, em especial os de Língua Portuguesa. Num meio em que o analfabetismo sempre grassou, estando ainda longe de ser erradicado, o domínio generalizado do ato de ler por partes da população há muito sensibiliza os educadores e envergonha o Estado (SILVA, 1997, p.29).

Para compreender melhor esses fatores, o objetivo desse trabalho é de perceber os níveis de compreensão da leitura dos alunos da 8ª série do ensino fundamental, de uma escola

publica, comparado com o de uma particular, através, dos trabalhos de leitura realizados nas escolas pesquisadas, bem como, a análise dos principais aspectos que comprometem a compreensão da leitura em sala de aula.

Para a execução desta pesquisa foram seguidos, os seguintes pressupostos metodológicos: no primeiro momento adotou-se a pesquisa de campo, que foi realizada em duas escolas da 8ª série do Ensino Fundamental, a saber: Colégio Estadual de Ubatã (CEU) e Colégio Premium (CP). A primeira faz parte da rede Estadual de Ensino, sendo um ambiente educacional de grande tradição na Cidade de Ubatã, com 48 anos de existência. Nesta escola a sala da 8ª série A, do turno matutino é composta por 25 (vinte e cinco) alunos e a segunda, da rede particular de ensino, com 14 anos de existência no município. Na instituição privada, a sala da 8ª série única do turno matutino é composta por 18 (dezoito) alunos. No total foi entrevistado um percentual de 50%, de cada sala, ou seja, 13 (treze) alunos do CEU e 6 (seis) alunos do CP.

Na coleta dos dados, adotou-se a pesquisa direta para os professores de língua portuguesa das respectivas escolas e para os alunos.

## **1. A LEITURA EM SALA DE AULA**

Sabe-se que a leitura é extremamente necessária na vida de qualquer cidadão, pois esta proporciona o acesso ao mundo do conhecimento, especificamente, ao mundo letrado. Vale destacar que inserção do indivíduo no mundo das letras é viabilizado pela leitura que é um importante mecanismo de interação entre o indivíduo e a sociedade. Segundo Solé (1998) a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.

Kleiman (2004) reflete que a leitura na vida dos brasileiros ocupa um mínimo espaço, esse tipo de leitura não é aquela da decodificação das palavras, mas é ato de ler nas entrelinhas, é compreender o texto jornalístico ou um comercial e poder perceber a mensagem que está sendo explicitado em determinado enunciado.

Para entender o universo leitor em sala de aula, faz-se necessário explicitar a noção de leitura. Segundo Martins (1999) o conceito de leitura está ligado à decifração da escrita e sua aprendizagem constitui-se no processo de formação global do indivíduo. Portanto, consideram-se os letrados os únicos capazes de criar, compreender a linguagem e estabelecer normas de valores sócio-culturais. Vale ressaltar que a “leitura seria a ponte para o processo

educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1999, p.23).

Durante muito tempo às práticas curriculares distanciaram o aluno do professor e conseqüentemente a prática do lúdico. Tendo em vista que através deste se dá a interação professor e aluno em sala de aula. Porém é sabido que este é um rico instrumento para fazer da leitura, bem como da produção textual, uma prática real e que envolva interesse e prazer por parte do leitor e/ou do escritor. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural e contribui para construção do conhecimento (ROJAS, 2002).

Para Rangel (1990) a leitura é algo indispensável no processo de aprendizagem, porém ressalta que é uma prática, embora insubstituível, que tem perdido o seu espaço dentro da sociedade moderna. No entanto os profissionais de educação, especificamente os de língua portuguesa encontram diversos “problemas” para unirem leitor/leitura. Tais problemas podem está relacionado ao hábito de ler, ao objetivo da leitura, ao prazer ou gosto de ler, de que forma é realizada a leitura em sala de aula, ou seja, a prática pedagógica e até o incentivo por parte dos professores.

Segundo o relato de uma professora de Língua Portuguesa, da 8ª série do ensino fundamental, ela fala da falta de tempo para dedicar-se mais à leitura, a falta de energia, do cansaço para correr os olhos nos livros. Sabendo da importância da leitura para si e para os seus alunos, sentia-se envergonhada, com a consciência culpada por não possuir um vasto repertório de leitura.

É importante lembrar que a convivência com os livros deve fazer parte do conjunto de características da identidade pessoal e não transformar-se em uma identidade total, portanto o ato de ler deve estar na mesma proporção de outras atividades da totalidade do viver (SILVA, 1997, p.19 e 20).

As práticas lúdicas facilitam o processo de ensino-aprendizagem, já que elas “provocam” interesse e envolvimento tanto do professor quanto dos alunos. Não estamos nos referindo apenas ao desenvolvimento “didático”, mas ao desenvolvimento da criança fora da escola, na relação com outras pessoas, bem como na maneira de resolver e enfrentar determinados problemas. Coisas que a “escola tradicional” não faz por possuírem um modelo de ensino mecânico e castrador. É possível trabalhar de forma lúdica dentro de uma sala de aula, ainda que esta esteja cheia de alunos ou que as salas de aula não ofereçam espaço

suficiente para tal prática. Com isso nota-se que não se faz necessário grandes recursos para a aplicação do lúdico, uma cadeira, um livro, um lápis e muita criatividade podem resolver o problema, uma vez que o caráter epistemológico do lúdico e do afeto valorizam as metodologias em sala de aula (ROJAS, 2002).

Na tendência liberal tradicional assim como na tendência liberal tecnicista o papel do professor e do aluno são bem definidos. Ao professor cabe a responsabilidade de ensinar e ao aluno o mero papel de receber informações, posto que muitas vezes ele não aprende, apenas ouve. Essas práticas curriculares moveram o sistema educacional por muitos anos (ROJAS, 2002).

Essas práticas ocorrem ainda hoje, pois se têm visto professores puramente metódicos sem permitirem nenhuma forma de prazer nesse processo de obtenção do conhecimento. Vale lembrar a padronização subjacente à lição do livro didático, os modismos tecnicistas que ainda encontram muito espaço no processo ensino aprendizagem, a memorização mecânica de idéias, etc., mas também a visão passadista na área de seleção de obras, que afasta a vida presente do próprio momento do ensino (SILVA, 1997, p.15)

Mesmo sabendo das dificuldades enfrentadas pelos alunos no hábito da leitura, existem vários caminhos para chegar a uma leitura significativa e coerente. Kleiman (2004) destaca que um dos caminhos para o sucesso da leitura em sala de aula é explorar as estratégias cognitivas e metacognitivas, sendo que, a primeira corresponde às atividades que propiciam o comportamento do leitor, e a segunda os comportamentos são espontâneos, desde que o leitor tenha objetivo quanto à leitura.

Para Solé (1998) o processo de leitura é um ato interativo, sendo a presença do leitor importante na compreensão do sentido do texto. Por isso, pode-se afirmar que o texto só ganha sentido concreto quando existe a presença do leitor. Antunes (2003) enfatiza que um leitor atuante, busca, recupera e compreende as intenções do autor. Nessa perspectiva os elementos gráficos, símbolos, conectivos servem de pistas para o leitor alcançar o sentido do texto. Vale destacar, que apenas um leitor crítico consegue perceber essas dicas deixadas no texto, ou seja, a leitura nas entrelinhas.

Reconhecendo a realidade dos alunos da escola brasileira, nota-se uma enorme dificuldade na compreensão dos diferentes gêneros textuais em circulação no cotidiano. Andrade (2001, p.17) afirma que “os alunos de modo geral, confundem leitura com a simples decodificação de sinais gráficos”. Esta é uma maneira tradicional de interpretação dos textos.

Numa perspectiva interacionista do processo de leitura, Solé (1998) aponta algumas estratégias que podem auxiliar o aluno nas atividades leitoras, que são os conhecimentos prévios, os objetivos, suas necessidades de leitura, seus gestos, sua habilidade leitoras, as maneiras de ler, apropriação e processos de interpretação, estes são requisitos daqueles que consideram o ato de ler como aquilo que envolve o mundo do leitor. Assim quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele pra construir uma interpretação.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram expectativas em diferentes níveis, de maneira que a informação que se processa em cada um deles serve de pistas para uma melhor compreensão. Desta maneira, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação, fazendo-se necessário ao leitor aprender a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Vale ressaltar, que o processo de leitura precisa garantir ao leitor uma compreensão do texto e a construção de uma idéia sobre o seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, de acordo com seus objetivos. Isto se dá mediante uma leitura individual, precisa, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário (SOLE, 1998; KLEIMAN, 2004). Numa noção mais ampla de leitura, pressupõem-se transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular. Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Refere-se tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano.

Solé (1998) aborda que as:

concepções de leitura sob duas caracterizações: 1) como decodificação mecânica de signos lingüísticos; 2) como processo de compreensão abrangente, envolvendo componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos.

Pode-se dizer que a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, logo, ler significa também aprender a lê o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, assim, começamos a ver a leitura como instrumento liberador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados. Silva (2001) ressalta que o ato de ler, é uma forma de

conhecimento. Vale dizer que a cada leitura o leitor mergulha em um universo de aprendizagem.

## **2. COMPARAÇÃO ENTRE UMA ESCOLA PÚBLICA E UMA PARTICULAR DA CIDADE DE UBATÃ**

### **2.1 O professor e a leitura**

O que se espera do professor do Século XXI não é uma postura tradicional em relação à leitura. A relação do professor com a atividade leitora dentro da sala de aula deve contemplar o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos, (KLEIMAN, 2004), bem como, se estabelecer de maneira lúdica provocando no aluno o prazer da leitura (ROJAS, 2002).

Assim, em entrevista realizada nos colégios CEU e PREMIUM com os respectivos professores de Língua Portuguesa, da 8ª série do ensino fundamental passou-se a entender como acontece a prática dessa leitura em sala, bem como, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas pesquisadas. Quando questionados sobre a existência de projetos de leitura, obtivemos os seguintes resultados:

Professora (CEU): não, por falta de entrosamento entre os professores da área;

Professora (PREMIUM): sim. São realizados projetos de leitura com paradidáticos envolvendo a parte escrita, oral e teatral.

Vê-se que a leitura ganha tratamento diferenciado em cada instituição. Na escola estadual, a professora descreve a falta de articulação dentro dos profissionais da área de linguagens. Com isso, percebe-se que nem a própria escola está pronta para estimular os alunos para a prática do prazer pela leitura.

Já no ensino particular, existe um projeto de leitura para envolver os alunos com os livros, utilizando os paradidáticos, contudo, a seleção desses materiais para a atividade em sala é realizada de maneira arbitrária, sem nenhuma participação dos alunos na organização desse projeto. Desta forma, vê-se que mesmo existindo uma política que valoriza a leitura, mas na execução do projeto extingue o gosto do aluno, e, por conseguinte é uma prática que afasta os alunos do ato de ler. Nota-se o descaso, a partir do momento em que questionamos como era realizado o trabalho de leitura em sala de aula e qual a prática metodológica dos professores, os quais responderam da seguinte forma:

Professora (CEU): leitura individual, em grupo e discussão;  
Professora (PREMIUM): leitura individual (silenciosa) e em grupo.

Professora (CEU): A leitura é feita individual seguida de comentários, argumentação e por final a participação do professor, pontuando as idéias relevantes à discussão.

Professora (PREMIUM): inicialmente os alunos têm o primeiro contato com o texto (leitura individual) interagindo com o mesmo e, em seguida, faz-se uma leitura em grupo. Após a leitura, os alunos discutem as idéias principais do texto expressando também a sua opinião acerca do assunto proposto.

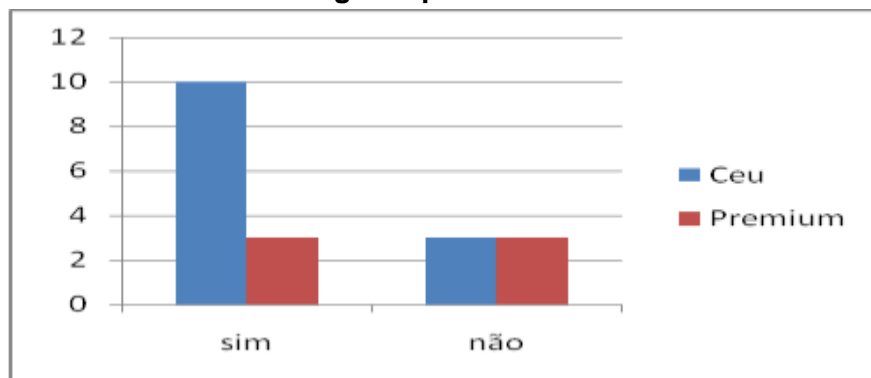
Por fim, realizamos atividades de interpretação de texto para melhor compreensão do mesmo.

Nas questões 2 e 3 percebe-se, que em ambas as escolas, os professores realizam atividades de leitura, valorizando a parte oral, bem como, a abertura para as discussões, trabalhos relevantes para o desenvolvimento interpretativo dos alunos, visto que, cada individuo posiciona a partir do que entendeu, sendo um importante exercício metacognitivo, ou seja, o aluno é levado a ler com objetivo, assim como ressalta (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2003) que apenas em leitura com objetivos o aluno passará a entender o que realmente o texto quer dizer, daí a necessidade do professor ser um mediador, um incentivador dessa pratica tão importante numa cultura que tanto valoriza o letramento.

## 2.2 O aluno e a leitura

Sabe-se que o hábito de leitura é indispensável para o desenvolvimento dos estudantes, bem como de todo e qualquer indivíduo, contudo, a realidade das pesquisas realizadas no ensino educacional brasileiro mostra que grande parte dos alunos não gosta de ler (KLEIMAN, 2004).

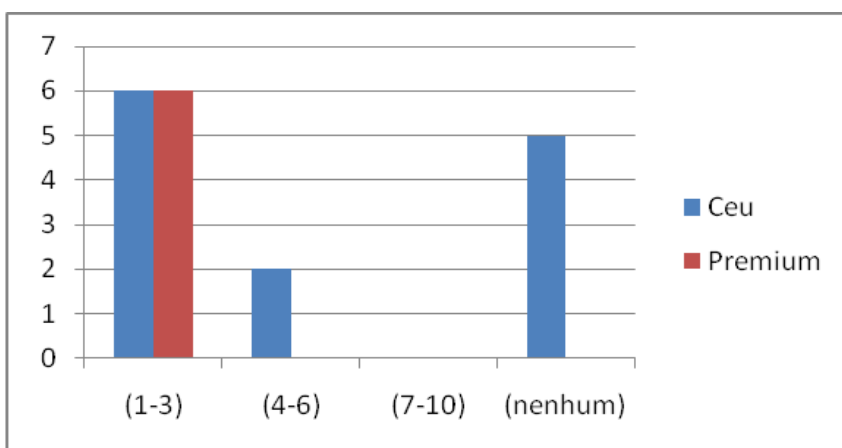
**GRÁFICO 01 – O gosto pela leitura.**



Foi questionado aos alunos, da 8ª série do ensino público e particular, se eles gostavam de ler. Percebeu-se uma enorme rejeição dos alunos ao universo leitor. Esse

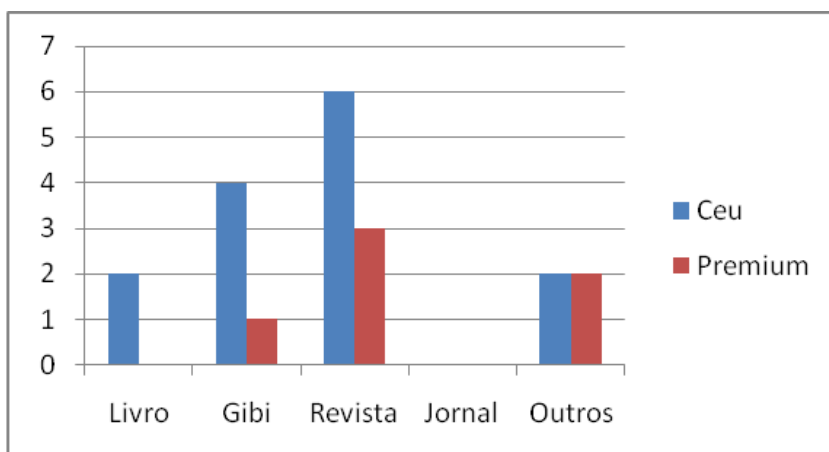
distanciamento foi bastante visível entre os alunos no ensino público, onde 73 % dos alunos entrevistados assinaram a fala de entusiasmo na atividade de leitura. No entanto, vê-se de acordo ao gráfico acima, que alunos do ensino particular ficaram divididos com relação ao habito da leitura. Assim, pode-se perceber que em ambas as escolas, os alunos não têm prazer na leitura, mas têm a leitura como algo metódico de sala de aula.

**GRÁFICO 02 – A quantidade de livros lidos por ano.**



No Brasil a leitura de livros não é uma atividade apreciada nem dentro, nem fora do âmbito escolar. Pesquisas realizadas pela Câmara Brasileira do Livro (São Paulo, março, 2010) mostram que os brasileiros lêem pouco, comparando com países como Índia, Inglaterra. Questionados sobre quantos livros, lêem por ano, percebeu-se que a média de livros lidos pelos alunos são poucos, confirmando as pesquisas, sendo um dos principais motivos que faz aumentar esse índice é o numero de analfabeto funcional, ou seja, pessoas que apenas conseguem decifrar os códigos lingüísticos, mas são incapazes de usufruir do conteúdo. Kleimam (2004) ainda aponta que entre essas práticas desmotivadoras da leitura são conseqüências de uma educação básica deficiente que não possibilita grupos, ou leitura silenciosa, etc.

**GRÁFICO 03 – O tipo de leitura.**





No entanto, não se pode afirmar que os alunos não lêem, pelo contrário o tipo de leitura que interessa a esses indivíduos é diferente ao gênero de leitura adotada pela escola. Percebe-se que na faixa etária entrevistada (entre 14 e 15 anos), o livro convencional não está na preferência do seu cotidiano, fora da sala de aula, mas, são os gibis juntamente com as revistas, principalmente as classificadas para o público *teen*, pois utiliza uma linguagem específica, atende as necessidades desse público que busca interatividade e muito conhecimento.

### **2.3 O aluno e a compreensão textual**

Partindo do pressuposto que a leitura vai além do simples ato de decodificação, buscou-se analisar nesta pesquisa com alunos da 8ª série de uma escola pública e de uma particular o nível de compreensão textual, utilizando um formulário aberto contendo o poema “Antes que seja tarde” de Manuel Fonseca, do Módulo Expoente de Língua Portuguesa, 9º ano, vol.2 .

O formulário aplicado na pesquisa obteve 50% dos alunos de cada sala, das escolas – pública e particular, com questões reflexivas e que abarcam o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que cada aluno entende o texto de acordo com a bagagem que construiu no ambiente sócio-cultural e histórico em que vive. Para corroborar neste aspecto Solé (1998) destaca que:

Durante toda nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos (SOLÉ 1998, p. 40)

Percebe-se, assim, que no momento da interação texto-leitor há um singular processamento e atribuição de significados ao texto, devido aos esquemas construídos nas interações sociais, que são importantíssimos para compreensão de diversas informações – escrita, falada, gesticulada, dentre outras.

Nas questões abordadas na pesquisa, a primeira discutia o título do texto, com a intenção de obter resposta para ele. As duas turmas pesquisadas atingiram em sua maioria a compreensão geral do título, com percentual de acerto igual – cerca de 90% - com uma abstenção da escola pública.

Nota-se nesta primeira abordagem que os alunos conseguem decodificar o título do texto, questioná-lo e respondê-lo, como destaca Martins (1999), que o leitor não deve ficar preso ao que está escrito, mas ir além, realizar a leitura a partir do diálogo com o objeto lido.

Na discussão da segunda questão, foi proposta a noção de intertextualidade, levando o leitor a buscar em seu repertório prévio outros significados para o que foi lido. Neste item os alunos da escola particular conseguiram em sua maioria – cerca de 90% - encontrar significados diversos para exemplificar a leitura. Já os alunos da escola pública, também em sua maioria – com cerca de 70% - conseguiram apresentar significados satisfatórios.

Observa-se que a leitura não deve restringir-se a pura dominação da escrita do texto, mas a leitura ampla, com informa Solé (1998), que a leitura precisa recorrer as intervenções para obter a compreensão, ativando o conhecimento prévio relevante, tirando as dúvidas e autoquestionando o texto. Utilizando-se dessas estratégias consegue-se atingir o entendimento geral do texto.

Seguindo a análise, as questões 3 a 6 foram direcionadas a compreensão geral dos versos do poema. Assim, Solé (1998) discorre que:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma idéia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 31)

Percebe-se, assim, que a leitura deve propiciar a compreensão do texto pelo leitor, mas para isso é preciso realizar uma leitura ampla, além do simples ato de ler por ler. A leitura precisa abarcar as inferências necessárias, utilizando-se dos conhecimentos prévios construídos pelo indivíduo. O leitor precisa perceber a intenção ou mesmo atribuir uma intenção ao autor, deve-se interagir com o objeto de leitura.

Na compreensão textual da pesquisa, na questão 3, as duas turmas obtiveram êxito no entendimento e discussão com cerca de 90% cada, tendo apenas uma abstenção na escola pública.

Observou-se nas questões 4 e 5 que os alunos da escola particular não conseguiram a compreensão necessária, tendo menos de 50% de acertos. Em contrapartida os alunos da escola pública obtiveram cerca de 60% de acertos na compreensão textual.

Nota-se, assim, que a leitura não é uniforme, conforme Antunes (2003) cada compreensão da leitura depende de uma circunstancia dependendo do tema, do nível de

formalidade ou até mesmo do gênero do texto lido, dos objetivos e motivos do ato de ler. Assim, percebe que ninguém ler da mesma maneira, sempre, não importa o tipo de material.

Pretendeu-se na última questão do formulário uma compreensão de três versos do poema. Houve uma disparidade entre as escolas – pública e particular. Na escola pública apenas 20% dos alunos conseguiram acertar a questão, 20% não conseguiram responder e 60% erraram a questão proposta. Já na escola particular 80% dos alunos acertaram a questão, 10% erraram e 10% não responderam.

Percebe-se, assim, que o nível de compreensão do texto depende da situação social, cultural e histórica do indivíduo, bem como de sua singularidade, ou seja, do seu conhecimento de mundo. Nessa perspectiva Antunes (2003) destaca que:

(...) as informações prévias com que o leitor chega ao texto, derivadas de seu próprio conhecimento de mundo e das relações simbólicas que, aí, estabelece, também cumprem um papel fundamental na atividade de compreensão do texto. O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor (ANTUNES, 2003, p.78)

Nota-se, dessa forma, que com as singularidades prévias do leitor, ele consegue dar sentido ao texto a partir da interação leitor-texto. Observa-se, também, que a partir das diversas intertextualidades oportunizadas nos questionamentos críticos sobre o objeto lido há uma noção mais ampla e uma compreensão geral do texto.

Diante disso, vale salientar que os alunos ora pesquisados possuem realidades econômicas e sociais diferentes, esses fatores foram essenciais para marcar o repertório prévio desses leitores. Todavia as duas turmas tiveram o mesmo grau de dificuldade na compreensão do texto. Vale lembrar que cada indivíduo é singular em sua compreensão, independentemente de sua classe social ou situação econômica e cultural.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No estudo comparativo que fizemos, percebemos que a escola particular tem certa preocupação com a atividade leitora, a partir do momento em que existe nesta instituição um projeto de leitura, que vai além do livro didático, dos textos selecionados pela professora da turma, perpassando pelos livros paradidáticos, permitindo aos alunos, além do ato de ler, expressar oralmente sua compreensão e interpretá-los de forma teatral, usando a expressão corporal, através da música, fora do ambiente escolar.

Já na escola estadual, nos deparamos com uma situação bem cômoda, onde não existe nenhum projeto de leitura, pois não há entrosamento entre os professores da área e não há coordenação para o auxílio da criação e aplicação deste. Logo, a leitura restringe-se apenas ao livro didático e/ou atividades com textos selecionados, quando solicitada pelo professor. Vale destacar que o professor que não aprende com prazer não poderá ensinar com prazer. A sua prática pedagógica, quando dá ênfase à formação lúdica: ensinar e sensibilizar o professor-aprendiz para que, através de atividades dinâmicas e desafiadoras, despertem no sujeito-aprendiz o gosto e a curiosidade pelo conhecimento (ROJAS, 2002).

Nesse sentido, faz-se necessário, então, o repensar da prática de leitura no contexto escolar, propondo-se mudanças passíveis de execução com vistas à ampliação do universo da leitura do educando, fornecendo-lhe, assim, o arcabouço de que necessita para ser um leitor crítico / reflexivo, atendendo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **A importância da leitura** In Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: atlas, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

FONSECA, Manoel. **Módulo Expoente** – Língua Portuguesa. Vol.2, 9º ano, Curitiba, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCONI, Marina de A. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, (...)** 6 ed. São Paulo. Atlas, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 5 ed. São Paulo: brasiliense, 1999.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. 18 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

ROJAS, Juciara. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: Uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola**. ANPED, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/jucimararojast07.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/jucimararojast07.rtf) Acesso em 09/10/2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas X propostas**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## A CRIANÇA E SEU CAMINHO DA ESCRITA: NÍVEIS CONCEITUAIS

Cláudia Batista da Silva – UNEB  
- [silvaclaudia64@yahoo.com](mailto:silvaclaudia64@yahoo.com)

Eliani Regina silva – UNEB  
- [elianiregina@gmail.com](mailto:elianiregina@gmail.com)

Cintia Lopes Vieira de Jesus – PMBJL  
- [cynthiavieira1988@hotmail.com](mailto:cinthiavieira1988@hotmail.com)

**Resumo:** O presente estudo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar quais as maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento da escrita pelos educandos do terceiro ano do ciclo de alfabetização de uma Unidade de Ensino da rede municipal de Bom Jesus da Lapa. Foi utilizado a abordagem de pesquisa qualitativa, com construção de relatórios a partir de observação da aplicação de atividades pedagógicas e análise de textos produzidos pelos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram docentes e discentes de uma escola pública situada em Bom Jesus da Lapa, BA. Os resultados apontam como evidencia que muitas informações da língua escrita só podem ser descobertas associados a outros estudos como de fonologia, linguística e em outros informantes e na participação em atos sociais em circunstâncias de escrita funcional, isto é, que sirva para fins específicos.

**Palavras-chaves:** Alfabetização. Escrita. Gêneros Textuais.

### Introdução

Este estudo tem como foco selecionar texto de crianças do 3º ano do ciclo de alfabetização de uma Unidade de Ensino da rede municipal de Bom Jesus da Lapa, procurando compreender e analisar o processo de leitura e escrita desses educandos, bem como suas maiores dificuldades para desenvolver seu processo de escrita alfabética.

Trata-se de um estudo de caráter exploratório, cujos dados foram obtidos a partir da execução do projeto intitulado “Gênero Textual na Escola”, onde educandos vivenciaram através de produções textuais o 12 de outubro – dia da criança, a fábula – os três porquinhos e o gibi. A abordagem é qualitativa, pois, visa compreender as pessoas e os processos cognitivos e educativos que as envolvem, considerando também a historicidade no seu contexto de referência destacando o conhecimento da realidade e a capacidade de articulação pedagógica.

Ao adentrarmos ao espaço da sala de aula para observação do desenvolvimento das ações pedagógicas do projeto ora executado, podemos observar que nós professores estamos sempre esperando o educando acabado, pronto para começar uma nova etapa. Por mais que sabemos que a ideia do educando ideal só serve para nos angustiar pedagogicamente, criando conflitos improdutivos na escola. Subjacente a esses comentários, muitas vezes vamos além, queremos educandos com família estruturada, que faz uso da leitura e da escrita.

Assim, a escrita é entendida como código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica. Espera-se que a criança, ao final do ano, já seja revisora dos seus textos, criando a expectativa de tê-la pronta a cada ano escolar.

Na verdade, todo nosso discurso, que muitas vezes imobiliza projetos pedagógicos na escola, tenta justificar-se por conceitos aprendidos por nós, durante nossa formação, que ao longo do tempo vão caindo por terra quer por reflexões mais avançadas, formação profissional continuada e novas perspectivas vivenciadas no espaço acadêmico e aplicadas no contexto da sala de aula.

Durante o ano letivo de 2017, o projeto “trabalhando o gênero textual na escola” proporcionou rever uma carência de propostas pedagógicas na escola, que contemplassem o trabalho com a leitura e a escrita de forma satisfatória que levasse em conta não apenas a decodificação de sinais, mas uma aprendizagem significativa em consonância com inúmeras histórias que fazem parte do imaginário infantil (diversidade de gêneros).

Desenvolver um currículo próprio às necessidades prementes que integre os conteúdos escolares de forma mais dinâmica com dimensões cognitivas, afetivas, artísticas, socioeconômicas, abordando aprendizagem numa perspectiva holística, privilegiando saberes escolares como forma de desenvolvimento integral do ser humano, em conquista de um projeto de vida menos excludente e mais cidadão esteve presente na fala dos sujeitos envolvidos nesse projeto.

Nessa perspectiva, este projeto que surge de inquietações da equipe pedagógica no processo de aquisição da leitura e escrita de educandos do 3º ano do ciclo de alfabetização envolvendo também a família para dar suporte aos desafios que enfrentamos paulatinamente na consolidação do processo de alfabetização, em busca do conhecimento sobre o educando real e das possibilidades de trabalho com ele, redescobrir novos conceitos, a função da escola e nosso papel nela.

## **Fundamentação Teórica**

Ao escolhermos um projeto que privilegia a mediação de gêneros textuais na escola, inconscientemente estamos instigando um trabalho que perpassa a função primeira da escola que é o ensinar a ler e escrever; que não apenas propicie que, ao final do ano a criança se expresse através da escrita, sentindo prazer tanto na recepção (leitura) quanto na produção de texto.

Para uma educação transformadora e construtora de novas posturas, hábitos e condutas é preciso uma escola que resulte da própria comunidade, por meio do respeito e do reconhecimento dos saberes (FREIRE, 1980) e ancorada na temporalidade dos próprios estudantes (BRASIL, 2002).

Antes da entrada do construtivismo no cenário educacional brasileiro, as práticas alfabetizadoras eram (e em muitos contextos ainda são) baseadas em letras, reduzindo a aprendizagem da língua a um conjunto de sons a serem representados por letras. A alfabetização era entendida como mera sistematização de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas.

A partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), a língua escrita deixa de ser analisada como mera apropriação de um código ou como meros atos de codificação e decodificação de palavras sílabas e letras passando a ser concebida como sistema de representação. Estes estudos evidenciam o caminho que as crianças percorrem no aprendizado da língua, definindo de psicogênese ou gênese (origem, geração) do conhecimento da escrita; tais estudos foram baseados na epistemologia genética de Jean Piaget.

Assim, concebe-se a leitura como um ato individual e como uma prática social (LERNER, 2002) possibilitadora de transformação do eu, do outro e do mundo. Como um ato individual, mostra-se essencialmente como um processo cognitivo, que exige além da decodificação, memorização e processamento estratégico, o ato de internalização e de reelaboração do contexto textual e imediato.

Como prática social, deve ser vista como um instrumento de aquisição dos conhecimentos construídos pela humanidade e como meio de repensar a realidade e de reestruturá-la a partir da crítica e do questionamento sobre esta mesma realidade.

Portanto, além de uma atividade cognitiva, o processo de aquisição da leitura e escrita é também uma atividade social não mais específica da escola, mas situado em um espaço construtivo, dialógico que envolve participação ativa do educando e essa interação apoia-se em suas experiências, suas ideias prévias e no texto, contexto gerando novos conhecimentos.

Nesse contexto, a aprendizagem da linguagem, se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas de aprendizagem e as atividades de linguagem do cotidiano e os gêneros textuais são o termo de referência intermediária para uma aprendizagem significativa.

O trabalho com gêneros textuais em ciclos de alfabetização torna-se imprescindível para o desenvolvimento integral dos educando, pois, o mesmo passa a internalizar as representações do mundo, criando interpretações próprias, assim como a fala interna ou o pensamento verbal.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1989, p. 131)

É neste espaço de busca de sentidos e significados que as mediações para uma consolidação do processo de alfabetização/letramento por meio da leitura e suas interpretações estão intimamente ligados ao pensamento Vygotskiano e como o mesmo versa sobre a contribuição da linguagem no processo de aprendizagem.

Uma vez percorrida a importância da leitura e da escrita e sabemos da sua imprescindível interação na sociedade grafocêntrica, enfatizamos aqui as práticas de letramento, aos “modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento”. (STREET 1995, p. 2). As práticas de letramento são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita, como lembra Street (1995, p. 133). A carta pessoal é um evento de letramento, mas a sua leitura e comentário entre os amigos, familiares é uma prática de letramento que envolve mais do que apenas a escrita, constitui prática comunicativa.

É na perspectiva desses conceitos que observamos com muita satisfação crianças autoras/leitoras de seus textos reescrevendo texto numa dimensão como se reescrevesse um “caminho seu”, identitário com marcas de subjetividade imprescindível para seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, a aquisição do letramento alfabético torna-se indispensável àqueles que querem viver bem nas sociedades que supervalorizam a escrita, pois eles terão suas formas de vida até certo ponto condicionadas pelo rótulo (competente ou inábil) que receberem das instituições de ensino, conforme o nível de aprendizagem que demonstrarem ter obtido ao longo de sua vida escolar.



## **Expressão escrita e prática leitora**

Ao propor uma análise mais criteriosa de textos de crianças no ciclo de alfabetização, encontramos programas, projetos e planejamentos cujo objetivo central é propiciar que, ao final do ano, a criança se expresse através da escrita. Parece-nos importante apresentar o que entendemos por expressão escrita na fase de alfabetização. Em hipótese nenhuma, tal expressão deve ser relacionada a repetição de palavras, sintagmas ou frases, muitas vezes estereotipadas, sem nenhuma função comunicativa real. É duvidoso também alcançar-se o prazer com e na leitura quando se usa o livro, por exemplo, como instrumento de exaustivas cópias, sem função significativa, ou quando o tempo escolar destinado à leitura corresponde apenas à avaliação da dicção, pontuação; ou ainda, quando privilegiamos um único tipo de texto.

Assim, o projeto “trabalhando gêneros textuais na escola” foi um espaço de grande riqueza e possibilidades de práticas leitoras onde os educandos do 3º ano, além de vivenciar inúmeros gêneros textuais e poder recontar os textos tanto na oralidade (por meio do teatro) quanto na escrita tornou a proposta do projeto mais viável e participativo.

Ficou claramente estabelecido, que a leitura não pode se restringir apenas as aulas de Língua Portuguesa, as possibilidades de reescrever os textos foram aparecendo de maneira espontânea, os textos vivenciados na semana na criança mesmo timidamente foram ganhando vida, a fábula ora teatralizada, a revista em quadrinho e os textos informativos mais precisamente sobre o cuidado com os animais; constituem o objeto de descrição e dados importantes para nossa análise.

Ao refletir sobre o objetivo central do letramento e suas práticas, comuns em programas tradicionais, percebe-se que não se prioriza algo fundamental para quem está iniciando ou no processo de letramento; a compreensão das funções da língua escrita na sociedade. Quando a escola ignora essa realidade, está sonhando a apropriação de um saber inócuo sem nenhuma função social.

## **Apresentação dos Dados**

Os dados coletados consistem em produções textuais de crianças em processo de alfabetização do 3º ano na Escola Pública Municipal de Bom Jesus da Lapa. Os textos abordam vários gêneros textuais trabalhados na Escola Vitalina Maria de Jesus: fábula, gibis e temas informativos.

Após a realização do trabalho as crianças exercitaram o processo de leitura e escrita por meio de depoimentos, recontos do gênero trabalhado e teatro na escola. Da mesma forma escrita nesse âmbito foi vivenciando confecções de murais, revistas em quadrinhos e produções textuais oportunizando as crianças traçarem a sua própria evolução linguística condizente com o seu modo de ser.

### **Análise da Escrita das Crianças**

Texto 1: Ser Criança é...

- Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas durante a produção textual;
- Uso indevido dos sinais de pontuação;
- Desinência de número – singular/plural → meus irmão;
- Modificação da estrutura segmental das palavras → falão,

também, constituem erros de troca, supressão, acréscimo e intervenção de letras.

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 3º ano da Escola Municipalizada Vitalina Maria de Jesus

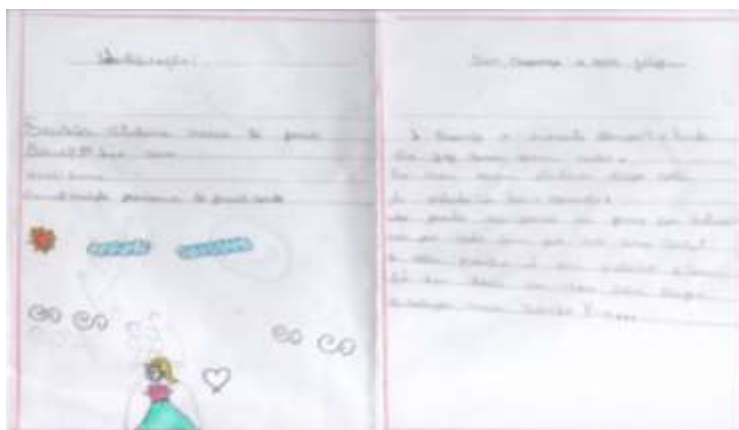
A criança já se encontra no nível alfabético precisando trabalhar a consciência ortográfica.



Texto 02: Ser criança é ser feliz ...

Texto de aluna do 3º ano da Escola Vitalina Maria de Jesus

- Uso do numeral para designar o artigo indefinido (um);
- Uso indevido de letras onde o educando escolhe uma letra que possa representar o som de uma palavra enquanto a ortografia usa outra letra. Ex: inocente = inocente, obdeceu = obredeceu;
- Juntura vocabular e segmentação – com segui = conseguiu;
- Supressão de letra – assim = assim, crescer = greser, quando = quando, gosto = costa.



Educanda encontra-

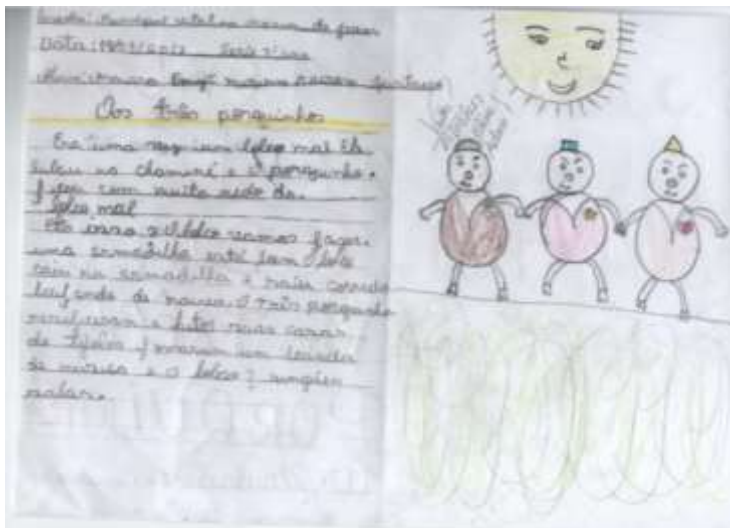
se

no nível alfabético, enfrenta problemas ortográficos e morfossintáticos, considerados normais para a fase em que se encontra.

### Texto 03: Os três porquinhos

Texto da aluna da Escola Municipalizada Vitalina Maria de Jesus

- Ausência de conectivos – elementos de coesão em todo texto;
- Uso indevido do ponto (sinal de pontuação);
- Supressão de letras: correndo = corredo, formaram = fomaram;



- Uso indevido de letras: lolco = lobo.

Nível alfabético: embora já escreva convencionalmente apresenta problemas ortográficos e morfossintáticos.

### Texto 04: A fábula os três porquinhos

- Modificação da estrutura segmental de algumas palavras – são erros de troca, supressão, acréscimo e intervenção de letras: u = um, três = trez, pessoa = peçoa;

- Segmentação vocabular / juntura vocabular: come-los = comelas, convidado = com vidado;
- Uso indevido de letras maiúsculas.

A criança encontra-se no nível alfabético.



## Texto 05: História em quadrinhos

Texto da aluna da Escola Municipalizada Vitalina Maria de Jesus.

- Transcrição fonética: leite = leiti, nele = neli;
- Acréscimo de letras – quietinho = quentinho;
- Ausência de acentos e sinais ortográficos: estimação = estimação.

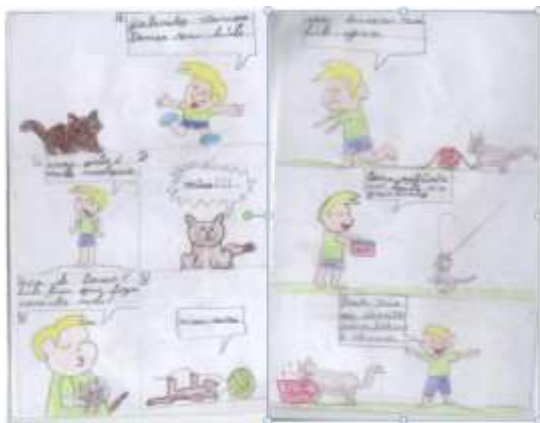
Nível de escrita alfabético



## Texto 06: Saúde Animal

- Ausência de alguns animais de pontuação para dar ideia de interlocução. Ex: Tom, vamos tomar banho

- Supressão de letras, os verbos no infinitivo ( r ). Ex: Você está com fome?; mia = miar, deixa = deixar, bora se secar = vamos se secar;



- Transcrição fonética: bora Tom paciar = vamos Tom passear, pra casa = para casa;
- Segmentação vocabular: carra pato = carrapato.

Em suma, mesmo todos os textos analisados como nível alfabético, e a estreita ligação entre escrita e fala, ainda há todo um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber por meio da correspondência entre grafemas e fonemas. Escrever significa representar o mundo, assim como falar e desenhar. É necessário prestar atenção no corpo sonoro da palavra para chegar ao som da letra, e mesmo no nível silábico progressivamente tem que ser trabalhado.

## Conclusão

Ao estudarmos e analisarmos o processo de aquisição de leitura e escrita de crianças no seu processo de alfabetização precisamente, através desse trabalho “ A criança e seu caminho: Níveis conceituais”, revisitamos a todo momento o caminho que estudamos nessa formação a nível de especialização, observamos crianças em sua desenvoltura nas

apresentações (oralidade), não significa entender que a aquisição da escrita se dá de forma natural espontânea, bastando colocar as crianças rodeadas de livros, jornais, revistas para que aprendam sozinhas, o processo de aquisição da escrita exige informações socialmente veiculadas.

Muitas informações da língua escrita só podem ser descobertas associados a outros estudos como de fonologia, linguística e em outros informantes e na participação em atos sociais em circunstâncias de escrita funcional, isto é, que sirva para fins específicos.

No entanto, é necessário entender que a escola, em seu todo, deve favorecer um ambiente alfabetizador com materiais variados para diferentes explorações, a fim de que a criança compreenda as funções da língua escrita, tal como aconteceu na aprendizagem da língua oral, propondo além das atividades de linguagem verbal, outros tipos de linguagem como a música, a dança, o desenho, o teatro como foi experienciado no projeto ora analisado.

## **REFERÊNCIAS**

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação** (2002). Resolução nº 1/2002. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil em 09 de abril de 2002.
- LERNER, D. (2002) **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário** (E. Rosa trad.) Porto Alegre: Artmed (original publicado em 2001).
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- VYGOTSKY, L. S – **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- STREET, BRIAN (1984) apud Luiz Antônio Marcushchi capítulo 1 – **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Análise dos “erros” ortográficos dos textos**. In: \_\_\_\_\_. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1995. pág. 137 – 146.

# **A INTERFACE ENTRE A ARGUMENTAÇÃO E O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL**

**Silvana Carvalho de Almeida** - UESC

silvanacarvalho7@hotmail.com

**Luciana Sedano** - UESC

luciana.sedano@gmail.com

## **RESUMO**

Este trabalho propõe analisar uma prática de letramento literário na Educação Básica. Buscamos verificar em quais ações o professor oportuniza a argumentação dos alunos frente à leitura de um texto literário a partir de um evento de letramento por meio da escuta. Para isso, utilizamos como aporte teórico as concepções de letramento (COSSON, 2011; PAULINO E COSSON, 2009; SOARES, 2001) e os propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação (FERRAZ; SASSERON, 2017), utilizamos como corpus de pesquisa uma aula de leitura que discutia o tema diversidade, por meio da leitura literária, numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental com alunos que não estão alfabetizados de uma escola pública do sul da Bahia. Como resultado das análises realizadas foi revelado que o professor tem um papel primordial ao promover a problematização por meio da prática de letramento literário na escola para produção de argumentos pelos alunos, bem como a importância da participação do aluno nesse processo dialógico que permite a promoção de experiências culturais diversas a esses sujeitos em formação, na produção compartilhada de significados.

**Palavras-chave:** Argumentação. Letramento literário. Leitura

## **ABSTRACT**

This work proposes to analyze a literary literacy practice in Basic Education. We tried to verify in which actions the teacher gives the argument of the students in front of the reading of a literary text from a literacy event through listening. For this, we use as a theoretical contribution the conceptions of literacy (COSSON, 2011, PAULINO and COSSON, 2009, SOARES, 2001) and the epistemic purposes for the promotion of argumentation (FERRAZ and SASSERON, 2017). of reading that discussed the theme diversity, through literary reading, in a class of 3rd year of elementary school with students who are not literate in a public school in the south of Bahia. As a result of the analyzes carried out, it was revealed that the teacher has a primordial role in promoting the problematization through the practice of literary literacy in the school to produce arguments by the students, as well as the importance of student participation in this dialogic process that allows the promotion of cultural experiences to these subjects in formation, in the shared production of meanings.

**Keywords:** Argumentation. Literary literacy. Reading

## **1 Introdução**

Nos anos iniciais do Ensino fundamental, a presença do livro literário é bastante presente nas escolas, eles participam e contribuem com o processo de letramento as quais os alunos vivenciam. Desse modo, o espaço escolar seria, então, o contexto privilegiado para as vivências de letramento, que necessita proporcionar experiências e práticas significativas tanto de leitura como de escrita que levem aos alunos a um “ processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67). Nesse aspecto destacamos a construção da identidade do aluno como algo que deverá perpassar por estes referenciais que serão apresentados a este público, sendo assim a argumentação desempenha um papel central na produção compartilhada de significados.

E a literatura infantil é essencial nesse processo de produção compartilhada de significados nas relações de ensino- aprendizagem. De acordo com Silva (2010, p.78) “ o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento”. Sendo assim, o presente trabalho propõe analisar uma prática de letramento literário na Educação Básica por meio da argumentação que pode contribuir para construção da identidade e para valorização da convivência com o outro. Tendo como objetivo verificar em quais ações o professor oportuniza a argumentação dos alunos frente à leitura de um texto literário a partir de um evento de letramento por meio da escuta. Portanto, procuramos responder a seguinte questão: Quais ações tomadas pelo professor durante a leitura promovem o surgimento e desenvolvimento da argumentação pelos alunos não alfabetizados no contexto da prática de letramento?

A partir do aporte teórico que considera as concepções de letramento (COSSON, 2011; PAULINO E COSSON, 2009; SOARES, 2001), e os propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação (FERRAZ; SASSERON, 2017) serão analisados as falas produzidas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que não estão alfabetizados de uma escola pública do sul da Bahia. A análise desses instrumentos demonstra como as práticas de letramento literário na escola tornam possível a participação do aluno no processo dialógico que permite introduzir experiências culturais diversas a esses sujeitos em formação e para o respeito ao direito do outro.

Nossa proposta de trabalho assenta no princípio de que a escola é, hoje, o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, e que durante o processo de letramento literário em sala de aula, determinadas ações podem ser tomadas pelo professor e tendem a contribuir para que os alunos que ainda não estão alfabetizados convencionalmente participem de um processo de argumentação para a construção de explicações e entendimentos sobre temas explorados durante a escuta de um texto literário.

## **2 O letramento literário no espaço escolar**

As práticas de leitura e escrita se faz presente no cotidiano do contexto escolar. Seja por meio da leitura de um livro, escrita de uma receita ou recital de poesias, ou seja, diversas atividades de utilização social da leitura e da escrita.

Essas práticas, trata-se de letramento. Que segundo Soares é um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais quedando a escrita” (2001, p. 47), já para Cossoni essas práticas também não envolvem só o saber ler e escrever, mas também o “uso eficiente da leitura e da escrita, nas diversas práticas culturais e sociais de leitura e escrita “ (2014, p. 316).

Portanto, o letramento deve ser uma interação permanente, ao longo da vida. Cada evento literário que participamos vamos construindo e reconstruindo a nossa relação com esse universo, às experiências culturais se ampliam, levando-os a uma construção literária de sentidos (COSSON, 2011).

Assim, a literatura apresenta-se como uma “reconstrução do mundo pela palavra” (CASOTTI, 2014, p. 317). É uma linguagem que procura construir um mundo imaginário, a partir do mundo real, porém com pintadas de imaginação, ludicidade, arte, estética e prazer. Portanto, coloca-se como uma arte polissêmica, constituindo-se como um gênero dialógica desde sua produção. Daí a necessidade do acesso ao texto literário como uma experiência significativa de letramento na produção compartilhada de conhecimento.

## **3 Argumentação na educação básica: uma possível necessidade**

Nas palavras de Ferraz e Sasseron (2017), a argumentação é um ato discursivo plural que pode ser tanto individual ou coletivo, que resulta na tentativa de tornar claro um determinado fenômeno, situação ou objeto. Ao incluirmos a argumentação como uma prática de letramento literário, exercitamos nossa capacidade de dialogar, interagir, respeitar, valorizar e colaborar. Reportando-se a outros autores (McNEILL, 2011, ERUDAN et al, 2004), Ferraz e Sasseron (2017) sugere que o uso da argumentação pode ser feita à luz de qualquer trabalho de ensino que busque ensinar argumentação aos alunos.

Assim, os autores destacam o caráter positivo dessa prática na construção do conhecimento. Nesse sentido, acreditamos que a argumentação alicerçada numa prática de letramento literário pode facilitar o surgimento de interações e aumentar a possibilidade de o professor atuar como um mediador nessa interface.



Nesse caminhar é possível inferir que “em um ambiente em que se almeja o aprendizado por meio da argumentação o professor deve ter como objetivo central encorajar seus alunos a formular pontos de vistas, bem como a escutar e considerar opiniões distintas”. Ou seja, é necessário, antes de tudo, compreender aquilo que o texto nos diz.

Ferraz e Sasseron (2017) apresentam cinco grupos possíveis mediante essas ações do professor denominados de Propósitos Epistêmicos para Promoção da Argumentação. É o que podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro 1-** Propósitos Epistêmicos para Promoção da Argumentação

<b>Propósito epistêmico</b>	<b>Ações típicas</b>
<b>Retomar</b>	Levantamento de dados, informações e situações que já foram trabalhados em outros momentos.
<b>Problematizar</b>	Proposições que tornam o objeto em estudo passível de se investigado pelos alunos.
<b>Explorar</b>	Busca a construção de melhor entendimento sobre diferentes hipóteses e explicações emitidas pelos alunos.
<b>Qualificar</b>	Ocorre quando o professor classifica e/ou avalia informações trazidas a discussão pelos alunos, tais como dados, variáveis, explicações, etc.
<b>Sintetizar</b>	Organização de informações e explicações trazidas pelos alunos com o intuito de sistematizar ideias e continuar ou encerrar o curso da investigação

**Fonte:** Ferraz e Sasseron (2017, p. 48)

**Retomar:** Esse propósito epistêmico surge da necessidade de o professor trazer para a discussão os conhecimentos prévios dos alunos, o que os autores consideram necessários para a compreensão e construção das explicações sobre o que está sendo estudado.

**Problematizar:** precisa ser bem elaborado, para que os alunos possam ampliar e construir novos conhecimentos.

**Explorar:** nesse momento o aluno poderá constatar suas hipóteses e fundamentá-las ou refutá-las e encontrar outras possibilidades.

**Qualificar:** esse propósito ocorre quando o professor vai direcionando as discussões, de acordo as contribuições dos alunos, para incorporar ou descartar do processo de compreensão do objeto discutido.

**Sintetizar:** por fim, o professor precisa sintetizar as informações e as explicações trazidas pelos alunos para discussão.

Nosso corpus é composto por falas e desenhos que os alunos do 3º ano do EF registraram e discutiram a partir do texto: Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado. No entanto, nosso estudo procurou identificar se as ações que o professor desenvolvia se aproximavam das questões dos Propósitos Epistêmicos propostos por Ferraz e Sasseron (2017) para o ensino de Ciências, fazendo uma transposição das categorias elencadas por eles para o letramento literário foco da nossa pesquisa. Desse modo, tal

atividade de leitura literária não se configura, como aponta Ferraz e Sasseron (2017), numa atividade de ciências, mas sim de letramento literário.

O objetivo é verificar em quais ações o professor oportuniza a argumentação dos alunos frente a leitura de um texto literário a partir de um evento de letramento por meio da escuta, procurando identificar nesse processo quais ações são tomadas pelo professor durante a leitura que fomenta ou não o advento e desenvolvimento da argumentação pelos alunos não alfabetizados no contexto da prática de letramento.

### **3 Metodologia**

Para verificar quais são as ações mobilizadas no processo argumentativo por meio da escuta de um texto literário em sala de aula, analisamos uma aula implementada na turma de 3º ano do EF, constituída por vinte e cinco alunos com idade de nove a doze anos. Sendo que nove alunos ainda não estavam alfabetizados convencionalmente, eles serão os sujeitos desta pesquisa. Essa aula integra uma sequência de ensino sobre leitura e produção textual composta por 15 aulas. Para analisar as falas transcritas utilizaremos qualitativamente os propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação.

O professor participante é graduado em pedagogia e trabalha há quinze anos nesta unidade escolar. Salientamos que algumas aulas foram gravadas na forma de áudio e vídeo, e posteriormente, foram transcritas. Outras, no entanto, foram apenas registradas via fotografia. As falas do professor e dos alunos foram organizadas em turnos para análise e leitura dos dados. Os turnos de fala estão numerados em ordem cronológica e os nomes dos participantes da pesquisa foram modificados para preservar a identidade dos mesmos.

### **4 Resultados**

A sequência de ensino inicia-se com um convite a brincadeira e todos disseram sim! Através de uma brincadeira simples, com passos ordenados e música para coordenação motora o professor convidou a todos a viajar pela literatura infantil.

No primeiro momento o professor levou várias sugestões de leitura, para os alunos escolhessem seis obras para serem trabalhadas no projeto. As obras escolhidas foram: A Menina Bonita do Laço de Fita, Amigo do Rei, Quilombo de Matias, Galinha D'angola, o Cabelo de Lelê e Casa de Ariuô. O professor usou neste momento, de muitos artifícios para seduzir os alunos no universo literário. Foram realizadas diversas atividades, dramatizações, explicações, investigações, revisões, sistematizações constantes para que os alunos pudessem adentrar neste mundo imaginário.

E nesse espaço, foi privilegiado o letramento literário, como um texto aberto a múltiplas leituras, para além de estimular o exercício da mente, a percepção do real em suas

múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis, ela é, portanto, uma “interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida” (COSSON, 2011).

Conforme o planejamento da sequência de ensino, o livro escolhido da aula analisada foi: Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, que tinha como objetivo discutir a questão das diferenças, perpassando pela construção da identidade e da identificação, bem como incentivar o gosto pela leitura de histórias narradas e interpretar fatos da história a partir de perguntas sugeridas.

A análise apresentada a seguir foi feita sobre dois momentos planejados pelo professor, no primeiro denominamos Conversa Informal, onde dividimos esse momento em dois episódios dos turnos (10 a 26) que chamamos episódios 1- Ativação dos conhecimentos prévios e o episódio 2- A descoberta. Já no segundo momento optamos por analisar o planejamento do professor sem as falas dos alunos, o que chamamos de Planejamento linear, ou seja, pergunta e resposta, sem considerar os sujeitos em formação e principalmente os alunos que não estavam alfabetizados.

### **1º Momento: Conversa Informal**

A aula tem início com o professor organizando o espaço escolar e direcionando os alunos para um ambiente preparado previamente. Os alunos estão sentados em círculos quando o processo de investigação dos conhecimentos prévios dos alunos é iniciada, antes de apresentar o livro, cria-se uma expectativa em torno da aula. O professor utiliza o propósito epistêmico **retomar** para levantar conceitos e posicionamentos trabalhados em aulas outras aulas ou anos escolares anteriores.

#### **Episódios 1- Ativação dos conhecimentos prévios**

T10 - Professor: Com quem a gente se parece?

T11 - Alan: A gente é filho de Deus... ué...risos .

T12 - Professor: Muito bem Alan. Mas, olhando para as fotos que vocês trouxeram na aula passada :Com quem a gente se parece?

T13 - Priscila: Com o meu pai (vai até o cartaz produzido na aula anterior e mostra a foto do pai).

T14 - Alan: Ah! Tá. Às vezes me acho parecido com o meu tio. Ele é bem forte.. (levanta os braços para mostrar os músculos).

Nestes primeiros turnos da aula, observa-se que o professor para iniciar a abordagem sobre as questões étnico-raciais em: **Menina Bonita do Laço de Fita** faz a seguinte pergunta: Com quem a gente se parece? Ele induz a uma resposta de cunho biológico, em função das características físicas e hereditárias.

No turno (12) a ação do professor promove o propósito da **retomada** de informações pertinentes aos questionamentos da aula anterior, quando ele solicita aos alunos que revisitem as fotos trazidas. Após a retomada, o professor deveria problematizar, pois este seria o momento dos alunos se apropriarem e construir um novo conhecimento. Mas, o que se percebe é um reforço da supremacia racial ao não problematizar o conceito de raça.

As contribuições dos alunos, com suas explicações e até hipóteses, como por exemplo, a fala de Carla (turno 16), possibilitam ao professor delimitar o tema em discussão. Esse momento é muito importante, porque à luz dos seus conhecimentos os alunos vão construindo suas explicações para garantir a “tomada de consciência” (FERRAZ SASSERON, 2017, p.48)

Prosseguindo com a investigação, o professor continua o processo de retomada (turno 18 ao 21) conforme os turnos descritos abaixo, ele tenta **problematizar** com os alunos em busca de **explorar** o tema estudado.

T18 - Professor: Todas as pessoas são iguais?

T19 - Eloyse: Lógico que não né tia? Umas é gorda outras é magra...risos

T20 - Catarina: ...Todo mundo é diferente...eu gosto de dançar, brincar de boneca tem gente que não gosta não, não gosta...

Nestes turnos (18 a 20), percebe-se que os alunos vão tomando consciência das diferenças que existem entre as pessoas. Neste momento, o professor deveria **qualificar** as discussões de acordo as contribuições dos alunos. Mas, isto não acontece.

Ele reafirma as explicações dos alunos, mas não sintetiza as informações para construção e entendimento do tema. Por exemplo, quando no turno (19) a aluna utiliza os fatores morfológicos do conceito de raça e no turno (20) a aluna traz implicitamente o conceito de etnia apontando para as diferenças culturais, religiosas e as tradições.

Ainda neste primeiro momento ele passa para o próximo passo: mostra a capa do livro “Menina bonita do laço de fita” . Foi uma agito só na turma, os alunos demonstravam gostar daquela história, o que favorecia a compreensão dos alunos investigados. O professor faz algumas perguntas: Quem será essa menina? Como ela é? Quais as suas características? Como ela parece estar se sentindo? Os alunos tentam responder, selecionamos alguns turnos o que denominamos de episódio 2- A descoberta.

### **Episódio 2- A descoberta**

T23 - Professor: Quem será essa menina?

T24 - Todos: Menina bonitaaaaa....

T25 - Mateus: Ela é muito linda...

T26 - Carla: Eu acho eu parecida com ela...risos

A obra apresenta uma inversão na pirâmide social, ao trazer uma personagem de cor e traços de origem negra. O texto traz uma imagem positiva do negro fazendo com que os alunos a descrevessem como bela e boa, nos turnos (24, 25 e 27) indo de encontro ao imaginário popular.

Nesse sentido, a leitura da imagem, aproxima-se do propósito **explorar**, porque neste momento os alunos podem constatar ou refutar suas explicações em relação ao tema. A partir do momento, em que no turno (26) a aluna considera a personagem parecida com ela, demonstra compreender que existe pessoas parecidas conosco que necessariamente não são nossos familiares.

No turno (28) percebe-se que o professor nem qualificou ou sintetizou as discussões, perdendo aqui, uma grande oportunidade de ampliar e construir novos conhecimentos. Se o objetivo do planejamento era discutir questões das diferenças, para construção de identidade e identificação, observa-se nos turnos (23 a 27) analisados que isto não ocorreu. Os alunos até se identificam, porém, o professor não faz uma discussão, não problematiza as questões levantadas pelos alunos e já inicia uma outra atividade no turno (28). Nesse momento ele prioriza a leitura silenciosa, mas desconsidera os alunos não alfabetizados. Como pondera Soares (2001) só garantir o acesso ao texto literário, não promove o letramento.

Após explorar a capa do livro e ouvir o que as crianças tinham a dizer a respeito das perguntas, fez-se a leitura do livro, primeiro pelos alunos individualmente, depois em voz alta pela professora. Neste momento, os alunos não alfabetizados também tinham que realizar a leitura individual.

## **2º Momento: Planejamento linear**

No segundo momento planejado pelo professor percebemos que a aula aconteceu de forma linear, às perguntas direcionam as respostas de forma mecanizadas, principalmente para os alunos não alfabetizados convencionalmente, que tendiam a repetir as falas dos alfabetizados. Portanto, optamos por não trazer as falas dos alunos.

Apresentamos as questões levantadas pelo professor trabalhadas oralmente: as primeiras relacionadas as características físicas da menina, associando às comparações do texto. Em seguida, foi realizada a interpretação do livro com as seguintes questões: Qual era a cor da pele da menina? Parecia com o que? Quem se lembra? E o seu cabelo? Seus olhos se pareciam com o que? Como era o coelho? Percebe-se a ausência de uma problematização para o entendimento e ampliação dos conhecimentos dos alunos.

## **5 Considerações finais**

Iniciamos este trabalho com vistas verificar em quais ações o professor oportuniza a argumentação dos alunos frente à leitura de um texto literário a partir de um evento de letramento por meio da escuta. Esses alunos ouviram a história “Menina Bonita do Laço de Fita,” de autoria de Ana Maria Machado, e, a partir da história ouvida, foram produzindo explicações, entendimentos e hipóteses sobre o tema estudado.

A análise dessas falas produzidas corrobora a importância de práticas de letramento literário na escola, com vistas a uma prática argumentativa. Dada a necessidade de participação de todos os alunos, inclusive dos não alfabetizados, nesse processo dialógico de construção e reconstrução de saberes, como um espaço democrático e inclusivo.

O estudo revelou que não basta garantir o acesso aos livros literários, só isto não garante a apropriação do letramento. Partindo do pressuposto que, essa apropriação demanda a construção de sentidos.

Outro fator considerável foi à importância dos propósitos epistêmicos para argumentação, ao direcionar o trabalho pedagógico com a leitura literária, demonstrando ser um instrumento eficaz na organização da prática argumentativa.

Nesse sentido, é necessário repensar a atuação do professor como agente de letramento, capaz de mediar às discussões para que o ensino se volte a práticas sociais efetivas e que, dessa maneira, possua incluir todos os alunos no processo de construção do conhecimento, de forma democrática e inclusiva.

## **REFERÊNCIAS**

- CASSOTI, Janayna Bertollo Cozer. (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 315-327, 2014.
- COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. \_\_\_\_\_. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011
- PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- SASSERON, L. H., & FERRAZ, A. T. Investigações em Ensino de Ciências – V22 (1), pp. 42-60, 2017
- SILVA, Jerusa Paulino da. *A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva*. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E AS FUNÇÕES DE LINGUAGEM ENVOLVIDAS

SILVEIRA, Luana Pereira\* - IFBAIANO

E-mail: [luana.20.silveira@gmail.com](mailto:luana.20.silveira@gmail.com)

SANTOS, Ana Carolyne Nascimento da Silva\*\* - IFBAIANO

E-mail: [carol\\_nascimento001@hotmail.com](mailto:carol_nascimento001@hotmail.com)

PASSOS, Gerson Jorge da Silva - IFBAIANO

E-mail: [anmessageiro@gmail.com](mailto:anmessageiro@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho aborda a temática leitura e escrita e suas funções de linguagem predominantes. A finalidade desse estudo é identificar como as funções de linguagem são desenvolvidas nas atividades de leitura e escrita. O método de pesquisa foi à pesquisa bibliográfica, procurando explicar a temática a partir de referências teóricas publicadas em livros, documentos, com base em dados e informações obtidas através do levantamento de posicionamentos de autores. Do ponto de vista teórico, a pesquisa mobilizou diferentes teorias e autores como: Soares (1985), Kleiman (2005), Carvalho (2011), Halliday (1989) e Jakobson (1970) que deram suporte para identificar as expressões oral e escrita. Como resultado desse estudo chegou-se a seguinte conclusão que todas as funções podem estar presentes nas atividades escolares e isso é importante, na medida em que é imprescindível para que o indivíduo possa ir percebendo os mecanismos da escrita e tudo aquilo que está envolvido no ato de ler e escrever.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Funções de linguagem.

### INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização pode ser considerado uma etapa importante e fundamental para a vida social e escolar do aluno, pois utilizar a língua escrita é uma exigência da sociedade grafocêntrica na qual a maioria das atividades gira em torno da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização torna-se uma preocupação para os profissionais ligados à Educação, a partir do momento em que, muitas vezes, nas séries iniciais, esse processo não se concretiza



de forma a garantir um desenvolvimento global da criança, nem a aquisição das habilidades de ler e escrever.

Na realidade das escolas públicas brasileiras é recorrente o caso de crianças que saem desse período escolar inicial sem terem se apropriado plenamente dos conhecimentos básicos da língua escrita e sem construírem uma relação positiva com as ações de leitura e escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa PCN enfatizam a importância de desenvolver uma alfabetização vinculada aos processos de letramento o que na perspectiva de autores como Ângela Kleiman, Magda Soares, Marlene Carvalho, é de suma importância haja vista o estímulo e a percepção da função social da escrita. Esta orientação é, sem dúvida, importante na medida em visa romper com aquela alfabetização mecânica, completamente desvinculada do contexto social.

No entanto, sabe-se que na infância existe uma maior disponibilidade, interesse e curiosidade para descobertas significativas, como também de novas aprendizagens que estão ligadas a questões sociais, emocionais, subjetivas e não só às questões pragmáticas. O sujeito, nessa fase, também aprende pelo encantamento, pela fantasia e, portanto, a escola deve atentar-se não só á função pragmática e social, mas a demais funções relacionadas á linguagem e que são importantes na formação e ação do homem.

A educação é um dos fatores mais importantes para a construção de uma sociedade democrática, desenvolvida e socialmente justa. O domínio da língua, nas diferentes vertente da palavra escrita e falada, da leitura e da oralidade é crucial nos mais variados domínios da vida individual e coletiva. Por isso, é imprescindível a análise de aspectos relevantes ao Letramento e Alfabetização, trazidos por autoras que têm pesquisado e avançado nessas concepções, como Soares (1985), Kleiman (2005) e Carvalho (2011), como também buscar apoio em pesquisadores que chamam a atenção para as diferentes funções desenvolvidas pela linguagem, como Michel Halliday (1989) e Roman Jakobson (1970) e que apontam o uso da leitura e da escrita como um processo transformador do indivíduo, e o leva a outro estado ou condição sob vários aspectos: emocional, social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

## **LETRAMENTO**

Os estudos sobre letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extramente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de

pesquisa que melhor se concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cujas respostas possam vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, p.15, 1995).

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “Impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, p. 15-16, 1995).

O conceito de letramento atribuído por Magda Soares em *Letramento*: um tema em três gêneros, a autora mantém o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita e em algo além da alfabetização. O letramento pode ser entendido como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Para a autora, é considerado letrado aquele indivíduo que usa socialmente a escrita e a leitura, respondendo às demandas sociais que elas implicam.

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar e, sim, com a leitura de mundo, visto que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social (KLEIMAN, p. 18, 2005).

Um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos. A escola deve criar as condições necessárias para o letramento, pois temos consciência de que ela não forma leitores sozinha, mas sabemos também que a instituição educacional é fundamental para ajudar nessa formação já que as crianças, muitas vezes, aprendem o código, a mecânica da língua, mas depois não conseguem usá-la.

Assim sendo, a tarefa de alfabetizar letrando significa dar subsídios aos alunos para que estejam preparados para usar vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação, havendo assim uma escolarização real e efetiva, desenvolvendo nos alunos um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam fazer

uso, de forma mais eficiente das capacidades técnicas de leitura e de escrita (SOARES, p.57, 2008).

### **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – DIFERENÇAS**

No Brasil a história da alfabetização se articula com a própria história do país e, conseqüentemente com os contextos social, político e econômico. Nos diferentes períodos da história do país, é possível identificar avanços na compreensão do ensino da leitura e escrita; esses avanços só são possíveis graças às descobertas de pesquisas e estudos, que contribuem para a compreensão e construção de um referencial teórico que dê conta de compreender esse processo.

Na perspectiva linguística, o processo de alfabetização é fundamentalmente de transferência sequencial temporal de fala para a sequência espaço direcional da escrita e um processo de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. A essência da aprendizagem da leitura e da escrita cujas bases assentam-se a relação arbitrária entre sons e símbolos gráficos ou entre fonemas e grafemas. Sendo assim, a alfabetização é um progressivo domínio de regularidades e irregularidades da língua escrita.

Além da característica interdisciplinar da alfabetização, existem os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem da leitura e escrita. Segundo Soares (1985, p.05):

[...]. Basta afirmar que o processo de alfabetização, na escola, sofre talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita, censura a língua oral espontânea que se afaste muito daquela; ora, como foi dito anteriormente, a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto ao padrão culto da língua oral [...].

O processo de alfabetização é complexo, pois esse conceito construído a partir da compreensão de sua natureza, condicionantes sociais e implicações pedagógicas, caracterizadas pela multiplicidade de facetas que concorrem para a explicação do fenômeno. Assim, o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística (SOARES, 1985).

“No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” (SOARES, p. 5, 2003). Isto não é bom, pois os processos de alfabetizar e letrar, embora interligados, são específicos, afirma a autora. Alfabetizar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita (CARVALHO, p. 65, 2011).

A diferença entre **alfabetização** e **letramento** fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização**; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento** (SOARES, p. 23-24, 2006).

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, p 39-40, 2006).

### **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

A leitura, enquanto prática social e escolar vem sendo estudada por diversas áreas do conhecimento como *Linguística, Psicologia, Ciências Cognitivas, Pedagogia, História, Sociologia*.

As práticas de ler e escrever se manifestam de forma distinta, essas formas ou ações dependem dos contextos em que podem ocorrer, essas manifestações são observáveis por outros.

Vygotsky (2001, p. 58) afirma que:

A primeira coisa que aparenta a linguagem interior do adulto com a linguagem egocêntrica da criança pré-escolar é a identidade de funções [...] e o segundo aspecto que assemelha a linguagem interior do adulto à linguagem egocêntrica da criança são as suas peculiaridades estruturais.

Vygotsky (2001) vincula a função à estrutura, ao que considera como peculiaridades estruturais, e reafirma a importância da *função* para conceituar uma manifestação de linguagem ao afirmar enfaticamente que “a linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função [...]” (p. 136). As definições de função e de peculiaridades estruturais para a análise da modalidade escrita de linguagem, Vygotsky os utiliza para estabelecer distinções e distanciamentos entre ela (a escrita) e a linguagem oral, portanto se refere às manifestações de linguagem. Essas manifestações terão implicações pedagógicas para o ato de ensinar a ler, por que:

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração (VYGOTSKY, 2001, p. 312).

A alfabetização tem sido a grande preocupação nos meios educacionais e acadêmicos do país nos últimos anos, uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por “métodos” de alfabetização causada pela busca ansiosa de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e escrever. Para grande parte dos docentes a alfabetização. É definida como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno.

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada da qual a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos dando maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. A escrita pode muito bem, em certas condições, retardar as modificações da língua, mas, inversamente, a conservação desta não é, de forma alguma, comprometida pela ausência de escrita (SAUSSURE, 2006, p. 34).

Qualquer método, para ser eficaz, deve atentar-se à natureza do objeto a ser apreendido. O “método” parece ainda estar ligado unicamente ao aspecto linguístico em que se trabalha via abordagem silábica *versus* fônica, por exemplo. Há excessiva preocupação com a escrita (decodificação) e a pouca atenção que se dá para o desenvolvimento dos sentidos, dos aspectos semântico da leitura (KATO, 1999, p. 6).

A prática de grande número de nossas escolas, de privilegiar as atividades de escrita, parece fazer supor que à produção segue-se automaticamente a recepção. Em outras palavras, se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler, e uma vez iniciado o processo da aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê (KATO, 1999, p. 7-8).

Embora existam muitas lendas em torno da origem da escrita, os linguistas, hoje, partilham de uma crença comum de que a escrita desenvolveu-se gradativamente do pictograma para o ideograma e/ou para o fonograma. O primeiro tem uma natureza estritamente icônica, isto é, há uma relação não arbitrária entre o objeto e sua representação. Os sinais de tráfegos utilizados hoje podem ser considerados como exemplos de uma linguagem pictográfica; já o ideograma se origina da estilização desses pictogramas, de uma simplificação convencional que converte os desenhos originais em símbolos linguísticos, cuja forma passa a ter também o estatuto de um símbolo de segunda ordem. Além de representar um objeto ou conceito, passa a representar a palavra que representa esse objeto ou conceito (KATO, 1999, p. 8).

A língua tem sua tradição oral independente da escrita, no entanto, o prestígio da forma escrita nos impede de vê-lo. Mas como se explica esse prestígio da escrita?

A imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos; na maioria dos indivíduos, as impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras que as impressões acústicas; a língua literária aumenta mais a importância da escrita. Possuem dicionários, suas gramáticas; é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada por um código; oral, tal código é ele próprio uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia, e eis o que confere à escrita uma importância primordial. Por fim, quando existe desacordo entre a língua e

a ortografia, o debate é sempre difícil de resolver por alguém que não seja linguista (SAUSUURE, 2006, p. 35-36).

As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético. Para Smith (1978), o reconhecimento de palavra de outro objeto qualquer (carro, árvore, criança) e, da mesma forma que identificamos um objeto através de sua configuração geral, podemos reconhecer uma palavra através do todo (seu contorno, extensão, etc.) sem uma análise de suas partes.

### **FUNÇÕES DA LINGUAGEM**

Michel Halliday (1989) e Roman Jakobson (1970) são chamados teóricos funcionalistas, pois contribuíram para a linguística estrutural, para a teoria da comunicação, antropologia, literatura, a gramática e outros.

Jakobson foi um dos mais importantes autores do século XX, divulgando trabalhos com a aproximação da linguística com a poética. Em se tratando de Linguística Geral, Jakobson tentou agregar ao campo teórico os processos de significação. Nesse sentido, contribuiu muito para a Linguística, principalmente, com a significação na linguagem foi um dos seus principais achados. A significação está intimamente ligada à língua uma vez que ela só é entendida em seu uso. Para Jakobson, uma das tarefas dos linguistas é “incorporar as significações linguísticas à ciência da linguagem” (1974, p. 33).

As teorias da comunicação são muito conhecidas, tanto que em livros didáticos foram introduzidas os componentes do ato de comunicação: remetente, destinatário, canal, código, referente, mensagem e, além disso, a sua relação com as funções da linguagem: emotiva, conotativa, fática, metalinguística, referencial e poética. Essas funções se relacionam aos fatores que constituem o ato de comunicação. Jakobson apresentou um esquema para ilustrar essa comunicação:

O REMETENTE envia uma MENSAGEM, ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere [...], apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário [...]; e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica

entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e a permanecerem em comunicação. (2005, p. 123)

As funções da linguagem, conforme propostas por Jakobson, de acordo com o fator constitutivo do ato de comunicação verbal priorizado em cada uma delas.

A função emotiva ou expressiva tem por objetivo central expressar emoções, sentimentos, estados de espírito, visando uma expressão direta de quem fala em relação àquilo que está falando. Jakobson menciona que “o estrato puramente emotivo da linguagem é apresentado pelas interjeições” (JAKOBON, 2010, p. 157).

Quando nos referimos à função referencial, denotativa ou ainda cognitiva, ela é empregada quando o remetente tem por finalidade traduzir a realidade para o destinatário. Assim, ela centra-se no contexto, referindo-se a algo, a alguém ou a um acontecimento, de maneira clara e objetiva, sem manifestar opiniões explícitas ao receptor. Há a predominância do discurso na terceira pessoa, ou seja, a pessoa de que se fala, o ele. Quanto à função poética, Jakobson menciona que, nesta função, a ênfase recai sobre o processo de elaboração da própria mensagem ou, nas suas palavras: “O pendor [Einstellung] para a mensagem como tal, o enfoque da mensagem por ela própria, eis a função poética da linguagem” (JAKOBON, 2010, p. 163, grifo no original).

Já à função fática, Jakobson a considera como aquela cujo foco é o contato/canal e seu único propósito é prolongar a comunicação (JAKOBON, 2010, p. 161).

Na função metalinguística, o foco está no próprio código, essa função desempenha papel importante na nossa linguagem cotidiana, quando o remetente e/ou destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código (JAKOBON, 2010, p. 162).

No Brasil, as ideias de Jakobson são consideradas atuais, mesmo que seu nome não seja mencionado nos livros didáticos de português, a teoria da comunicação que Jakobson elaborou tem ajudado nas aulas de língua portuguesa. Assim como Jakobson, Halliday é um linguista influente. A partir da segunda metade do século XX, seus textos tornaram-se mais conhecidos.

Halliday considera que a língua possui uma função social, o que gera um sistema que influencia e é influenciada pelos que estão a sua volta. Ele entende a linguagem



como um sistema, no qual o falante faz escolhas em detrimento de outras, pois quando falamos, estamos agindo e isso se relaciona às nossas representações do mundo, à nossa relação com as pessoas e à própria organização da linguagem. A sócio semiótica de Halliday traz uma concepção significativa para que possamos compreender o como e o porquê fizemos determinadas escolhas discursivas, superando a esfera da própria linguística e sendo aplicada a sistemas semióticos não verbais (Kress & Leeuwen, 1996).

Halliday trata de funções, ou melhor, de metafunções. Para entender melhor essa questão de funcionalismo, buscou-se um conceito, na perspectiva funcionalista de Jakobson e Halliday, os sentidos buscam a comunicação, isso define mensagem e a função que predominam nessa troca. Como já foi dito, para Jakobson a funcionalidade da linguagem tem as seis funções do momento comunicativo – referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética; mas, com o objetivo de relacionar a linguagem não apenas ao interlocutor, mas também ao contexto em que ela está inserida, reconhece que as funções acontecem de acordo com o evento comunicativo.

Para Halliday (2004), o caráter social da linguagem está baseado na sua relação indissociável com a estrutura social. Esta, por sua vez, representa um aspecto particular da experiência humana, fundamentada nas trocas estabelecidas a partir de relações em contextos sociais cuja significação advém das atividades sociais nas quais essas trocas se inserem. Assim como Jakobson, Halliday (2004) defende que a linguagem é usada como um meio para atingir propósitos comunicativos. No momento da comunicação, os objetivos comunicativos se constroem entre os participantes por meio da linguagem. Nesse sentido, o contexto de situação dá aos participantes dessa troca comunicativa as informações necessárias para que aquele evento aconteça. Jakobson e Halliday destacam a relação das funções da linguagem em uma situação que tem o propósito comunicativo.

A compreensão funcionalista de HALLIDAY (1976), leva em consideração, nos estudos sobre a linguagem, um conjunto de situações comunicativas onde ocorre um processo linguístico. Esse conjunto de situações comunicativas corresponde aos interlocutores, às condições de produção e à dinâmica do ato comunicativo, formulando um esquema, em que, de acordo com sua concepção, as funções básicas da comunicação se dividem da seguinte forma:

- Ideacional – em que linguagem tem como finalidade a manifestação de conteúdos que estejam ligados à experiência que o falante possui do mundo concreto, real ou de seu universo subjetivo, interior. Diz respeito ao conteúdo do que é dito, à interpretação e expressão de nossa experiência acerca dos processos do mundo exterior e dos processos mentais e abstratos de todos os tipos.
- Interpessoal – abrange todos os usos da língua para expressar relações sociais e pessoais, incluindo todas as formas de intervenção do falante na situação de fala e no ato de fala. Permite que o falante participe da situação comunicativa para aprovar, desaprovar, expressar crença, opinião, dúvida, etc.
- Textual – em que a linguagem estabelece vínculos com ela mesma e está ligada às características da situação em que é usada. Nesta função, o indivíduo – falante ou escritor – é capaz de criar textos e o ouvinte ou leitor consegue distinguir um texto de um conjunto aleatório de frases. A função textual é, pois, um instrumento das outras duas, já que sempre o ato comunicativo necessita da elaboração de discursos. Esta função é que habilita o falante a criar um texto.

Tais aspectos, Halliday (1998, p. 64) acrescenta que são os usos do dia-a-dia da linguagem que servem para transmitir ao indivíduo as qualidades essenciais da sociedade e a natureza do ser social. O autor entende por usos da linguagem' a seleção de opções dentro do sistema linguístico em contextos de situações reais. Nesse sentido, o trabalho da linguagem na escola assume papel fundamental, visto que a relação entre a linguagem e o homem social não é, na maioria das vezes, considerada no contexto escolar.

Essa é uma das grandes discussões que envolvem as práticas educativas, principalmente as práticas de língua portuguesa. O que se questiona é um ensino de língua materna voltada apenas para o aprendizado da norma padrão da língua, em sua modalidade escrita. Obviamente, esse é um dos objetivos do ensino da língua, isso é inquestionável, visto que a variedade não padrão o aluno já domina. Porém, é a forma como tal prática é desenvolvida que precisa ser rediscutida. Trabalha-se a linguagem fora de qualquer contexto de produção do discurso.

A linguagem da sala de aula não considera as nuances das variedades linguísticas que estão ali interagindo. A escola também é um contexto de interação entre indivíduos que trocam, entre outras coisas, experiências distintas. E isso tudo se reflete significativamente na linguagem do aluno (escrita e falada). O reconhecimento da

relação entre língua e sociedade é importante, visto que uma não existe sem a outra: não há homem social sem linguagem e não há língua sem homem social. Um dos motivos do fracasso no ensino de linguagem na escola pode ter origem na falta de conhecimento da natureza das relações entre língua e sociedade: mais especificamente, os processos pelos quais um indivíduo se transforma em um ser social (HALLIDAY, 1998, p. 22).

Halliday (1998, p. 24) destaca que o indivíduo com a capacidade de falar e entender, de ler e escrever, não pode deixar de ser considerado de uma perspectiva social. É por meio da língua que o homem se integra em um grupo e interage com seu semelhante. Nesse processo, a língua assume papel essencial, visto que através das trocas linguísticas realizadas é que se determina a posição dos indivíduos no grupo.

No entanto, essa relação entre a linguagem e o contexto social é sempre dialética, no sentido de que ela “simboliza o sistema social, criando e sendo criado por ele” (HALLIDAY, 1998, p. 237). Nas relações estabelecidas dentro do sistema social, por meio da linguagem, é que se constituem os diferentes papéis sociais. A partir do momento em que o indivíduo participa de um grupo social, ele obviamente estará desempenhando determinado papel social.

Portanto, é possível verificar que tanto Jakobson quanto Halliday a linguagem sempre é usada para alguma finalidade, portanto, não haveria porque estudar o código em si. Apesar das especificidades de cada modelo teórico, podemos dizer que ambos utilizam uma abordagem funcional, a qual entende que o sentido não está fora da língua e, portanto, não se pode analisar a linguagem dissociando sistema e uso.

## **METODOLOGIA**

Para encontrar respostas á problemática, foi necessário realizarmos uma pesquisa bibliográfica, procurando explicar a temática a partir de referências teóricas publicadas em livros, documentos, com base em dados e informações obtidas através do levantamento de posicionamentos de autores. Segundo (JARDILINO 2000), uma pesquisa bibliográfica consiste em ser também descritiva, podendo ser definida como aquela que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipula-los”.

Diante disso o estudo foi direcionado com autores como: Soares (1985), Kleiman (2005), Carvalho (2011), Michel Halliday (1989) e Roman Jakobson (1970). Trazendo conceitos e funções da linguagem, da língua escrita de forma que venha contribuir uma relação positiva com as ações de leitura e escrita.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O letramento tende a desenvolver habilidades como a independência e autonomia na aprendizagem, função social, emocional, comunicativa. Preocupando-se pelos acontecimentos globais, liberdade de expressão e convicções firmes, curiosidade, imediatismo e instantaneidade na busca de soluções para os problemas do cotidiano escolar. Considerando que a utilização das práticas de leitura e escrita, possa vir a ser uma função complementar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, é possível acreditar que a junção dessas metodologias e a mediação do professor, efetivamente deem ampliação ao letramento na educação infantil.

O problema da alfabetização e letramento não se restringe apenas no ambiente escolar, é um problema que ultrapassa as paredes da escola, é uma questão social e política. É preciso ter consciência que a alfabetização e o letramento não devem ser responsabilidade exclusivo do professor, mas sim de toda a escola, inclusive do gestor escolar. Este deve ter o mínimo de conhecimento do processo de aquisição da escrita e da leitura para criar medidas administrativas, de planejamento e de organização da dinâmica pedagógica que possibilitem bons resultados.

### **REFERÊNCIAS**

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: maio 2018
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izíoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010. p. 157-163.
- JARDILINO, José Rubens, ROSSI, Gisele, SANTOS, Gérson Tenório. **Orientações Metodológicas para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. São Paulo: Gion, 2000.
- KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. Mary Kato. – 5ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Texto e linguagem).
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.
- MARTINI, Andréa. CARGNIN, Elisane Scapin. Estabelecendo um papel entre as funções de Jakobson e metafunções de Halliday. **Revista momento**, v.3, n.2, agos.-dez. 2012. Revista do mestrado em Letras *Linguagem, Discurso e Cultura* – UNINCOR. ISSN 1807-9717.
- MENEZES, J. G. C. ET AL. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- MODESTO, Artarxerxes Thiago Tácito. **REVISTA LETRA MAGNA**. Revista Eletrônica de Divulgação em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 03-n. 04 – 1º Semestre de 2006.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes. 1987.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Baliy, Albert Sechehaye; com a colaboração Albert Riedlinger. Prefácio à edição brasileira: Isaac Nicolau Salum (da Universidade de S. Paulo). Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 Ed. - São Paulo, Editora Cultrix, 2006.
- SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. Número especial sobre alfabetização São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TAGLIANI, Dulce. **A perspectiva funcional da linguagem de Halliday e o ensino de língua portuguesa**. VIDYA, v. 24, nº 42, p. 109-116, jul./dez., 2004 – Santa Maria, 2007. ISSN 0104 – 270 X.
-

## **EIXO 7 -EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **A APRENDIZAGEM DE UM SEGUNDO IDIOMA NA INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA NEUROBIOLÓGICA**

Yasmim Coelho Santos Carvalho  
Universidade Cândido Mendes (UCAM)  
yayacarvalho@hotmail.com

#### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas descobertas na área da neurociência com implicação na educação, em especial, com a aquisição do aprendizado de um segundo idioma na infância. A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica e abordagem descritiva. O aporte conceitual teve como embasamento os estudos das neurociências e autores como Cosenza e Guerra (2011), Friedrich e Preiss, (2006), Guerra (2011), Izquierdo (2002), Lent (2005), com foco nas seguintes questões: como se aprende por meio das modificações funcionais do sistema nervoso central; o papel da plasticidade cerebral e dos períodos críticos do desenvolvimento no aprendizado de um segundo idioma na infância; e a influência da mediação do professor no ensino da língua estrangeira à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1996,1998). A infância é o momento ideal para o aprendizado de um segundo idioma, pois o cérebro está em processo de construção e amadurecimento neural, susceptível às entradas de estimulação sensorial mediante a realização das sinapses. Na escola, o aprendizado de um segundo idioma pela criança é facilitado e flui consideravelmente quando o professor articula essa plasticidade neural com estratégias de ensino estimulando o cérebro infantil a produzir associações sinápticas que desenvolvam a linguagem, o raciocínio e a criatividade, de forma lúdica, prazerosa. Ao eleger estratégias de ensino criativas e problematizadoras, o professor também aprende, pois adquire um conhecimento sobre o funcionamento cerebral e suas relações com a aprendizagem, bem como amplia e qualifica substancialmente sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Infância. Língua Estrangeira. Neurociências. Plasticidade Cerebral.

#### **Introdução**

Em nossa contemporaneidade o desenvolvimento da neurociência permitiu uma melhor compreensão da anatomia e fisiologia do cérebro: de como as informações são processadas e o reconhecimento de que o processo de aprendizagem está relacionado ao bom funcionamento do sistema nervoso central e de suas bases neurais sinápticas

físicas (estímulos do meio) e químicas (interação entre os neurônios mediados pelos neurotransmissores).

A neurociência explica o comportamento em termos das atividades neurais, de como o sistema nervoso organiza milhões de células nervosas individuais para gerar o comportamento.

Segundo Cosenza e Guerra (2011) a neurociência agrupa todas as disciplinas envolvidas no estudo do cérebro que se dedicam às investigações sobre o sistema nervoso, ou seja, estuda os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso, suas funções específicas bem como, as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes das atividades dessas estruturas.

Os estudos neurocientíficos sobre como o cérebro humano se desenvolve e aprende ajudam os educadores a esclarecer de que modo a relação com os circuitos neuronais e os mecanismos biológicos afetam a aprendizagem, a linguagem, a emoção e o comportamento do indivíduo como um todo ao longo de sua vida.

Apesar de recentes, os estudos e pesquisas da neurociência revelam-nos uma nova compreensão sobre esse órgão complexo que é o cérebro quando: argumenta sobre sua importância e papel que exerce como gerenciador do nosso corpo; informa-nos sobre as bases neurobiológicas da aprendizagem; bem como ressalta a importância da plasticidade cerebral para o processo de desenvolvimento e aprendizagem e esclarece sobre os períodos críticos do desenvolvimento humano, com destaque a importância dos primeiros anos de vida para o processo de aprendizagem infantil enquanto alicerces fundantes para as etapas posteriores do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, ajudando-nos a adquirir uma compreensão mais científica do processo de ensino e aprendizagem.

O sistema nervoso funciona por meio dos neurônios que são as células especializadas na condução e no processamento das informações. Os neurônios conduzem a informação por meio de impulsos elétricos que percorrem sua membrana e a passam a outras células por meio das sinapses, onde é liberado o neurotransmissor e nessa perspectiva, do ponto de vista neurobiológico, aprender requer um bom funcionamento do sistema nervoso central das bases químicas e físicas da função neural, pois a aprendizagem é consequência de uma facilitação da passagem da

informação ao longo das sinapses, que são os estímulos nervosos (COSENZA e GUERRA, 2011).

Nessa ótica, o diálogo entre a neurociência e a educação torna-se possível. Contudo, é pertinente ressaltar que neurociência e a educação têm finalidades distintas. A primeira preocupa-se com os princípios das estruturas e funcionamento neurais e a segunda tem a finalidade criar as condições que atendam os objetivos da aquisição de novos conhecimentos e comportamentos envolvendo o aprender. Entretanto, apesar dessas diferenças, é possível realizar um diálogo interativo entre elas, ou seja, os estudos da área da neurociência permitem ao educador conhecer como o cérebro funciona e se relaciona com a construção de novos conhecimentos, bem como, a adquirir um conhecimento sobre o funcionamento cerebral e suas relações com a aprendizagem, e a partir desse conhecimento científico, promover e facilitar em sala de aula a aprendizagem dos alunos com estratégias de ensino diversificadas e assim, ampliar qualificar substancialmente sua prática pedagógica.

### **1. O desenvolvimento da linguagem na infância e o aprendizado de um segundo idioma.**

Os estudos desenvolvidos acerca do processo da aquisição da linguagem possuem diferentes modelos teóricos que tratam esta discussão com algumas concordâncias e controvérsias. Dentre esses variados aportes teóricos, optamos nesse trabalho a concepção histórico-cultural de Vygotsky (1998) que destaca a contribuição da linguagem na formação e desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito histórico e social inserido na cultura.

A linguagem é um instrumento cultural que medeia à relação do homem com os objetos e com os outros homens. A partir da interação com o outro o indivíduo se apropria e produz conhecimentos transformando a realidade que o cerca. Para Vygotsky (1998) apesar de todo ser humano ter capacidade inata para a aquisição linguística se este não for exposto à linguagem não irá adquiri-la de forma espontânea, pois a linguagem é uma forma de comunicação inerente ao ser humano, um instrumento de exploração e domínio sobre o mundo, uma predisposição inata que só poderá ser ativada na interação social. Em todos os grupos humanos a língua é um instrumento de



representação simbólica resultado da atividade psíquica determinada pela vida social que se manifesta de diferentes formas, signos, imagens, gestos, olhar, voz, para realizar seu principal objetivo: a comunicação.

Através da linguagem verbal oral ou escrita e da linguagem não verbal o ser humano comunica expondo as suas ideias e pensamentos. Ao comunicar sentimentos, emoções, ao transmitir informações fatos, ordens, a língua adquire o estatuto de instrumento de convenção social e essa habilidade de usar a linguagem como mediação simbólica segundo Vygotsky (1998) é que diferencia o homem dos outros animais.

Para a abordagem vygotkiana, as origens sociais externas da linguagem se realizam nas trocas comunicativas entre criança e adulto, e, nessa relação de interação mediada pelas trocas simbólicas, que estabelece com outras pessoas e a cultura, a criança vai internalizando socialmente as estruturas linguísticas do seu grupo social e gradativamente transformando-se em sujeito ativo e interativo da linguagem. Nas trocas comunicativas que estabelece com o adulto e a cultura à criança desenvolve as interligações entre pensamento e linguagem, saindo das funções psicológicas elementares (biológicas) do pensamento, para as funções psicológicas superiores (sociais), ou seja, desenvolve sua capacidade de raciocinar, pensar, memorizar e estabelecer relações com o meio que a rodeia de forma interativa e crítica (VYGOTSKY, 1996, 1998).

Nessa perspectiva, especialmente, entendendo que os estados mentais resultam de padrões da atividade neural, bem como das estimulações do meio, é importante que na escola as oportunidades de trocas com a linguagem verbal e não verbal sejam vivenciadas pelas crianças de modo significativo e contextualizado para que cérebro infantil possa processá-las com eficiência e para que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem se efetive com sucesso.

## **2. A aprendizagem de um segundo idioma na infância e os períodos críticos ou receptivos do desenvolvimento cerebral.**

Os estudos neurocientíficos afirmam que qualquer pessoa possui capacidade para aprender o idioma ao qual for exposta. Notoriamente, a criança, por questões de estar em processo do desenvolvimento e amadurecimento neural tem maior capacidade e rapidez de assimilar um segundo idioma (língua estrangeira) do que o adulto, pois, há no desenvolvimento humano um período crítico do desenvolvimento cerebral para que

determinadas aprendizagens aconteçam e sejam executadas com eficiência e a idade mais propícia para essa aprendizagem reside entre dez primeiros anos de vida. As crianças têm a seu favor as características biológicas da idade que lhe proporcionam aprender com maior naturalidade, facilidade e velocidade e caso não haja nenhuma patologia ou má-formação cerebral, é mais fácil começar a aprender um idioma estrangeiro na infância. E assim, quando mais cedo começam mais e melhor aprendem.

A infância é um período promissor para dar início a determinadas aprendizagens - o que não impede que essa aprendizagem <sup>viii</sup> ocorra em outras idades.

[...] O aumento da conectividade entre as células corticais é progressivo durante a infância, mas declina na adolescência até atingir o padrão adulto, o que reflete, provavelmente, uma otimização do potencial de aprendizagem. Nessa fase de vida diminui a taxa de aprendizagem de novas informações, mas aumenta a capacidade de usar e elaborar o que já foi aprendido (COSENZA e GUERRA, 2011, p.36).

Nos adultos, a aprendizagem de um segundo idioma ocorre com mais dificuldade porque a rede neural já está formada e para cada novo idioma que aprende se torna necessário à construção de um novo sistema neural. Nas crianças a facilidade em aprender um segundo idioma (língua estrangeira) verifica-se devido à existência de uma única rede neural que abriga todos os conhecimentos adquiridos. Mediante a realização das sinapses o cérebro infantil recebe, organiza, arquiva e distribui as informações advindas do meio de forma ativa, dinâmica e adaptativa e dessa forma, a maturação do sistema nervoso possibilita o aprendizado progressivo de habilidades.

Segundo Friedrich e Preiss, (2006), nos períodos de desenvolvimentos sensíveis, os estímulos ambientais têm grande valor e função para o aprender na medida em que alimentam os circuitos nervosos e determinam o futuro da inteligência e nessa ótica hereditariedade e meio se complementam. A hereditariedade define o equipamento básico para a construção neural, mas é o fluxo das informações provenientes dos sentidos e da interação com o meio que determina como o cérebro irá se desenvolver, e especialmente nos bebês em que cérebro é um órgão de bastante plasticidade às bases do saber são lançadas em grande parte na infância.

Segundo Kramer (2005), devido à plasticidade cerebral e principalmente da influencia dos estímulos vivenciados sobre suas experiências no cotidiano às crianças

aprendem a executar habilidades com mais facilidade e eficácia. Conforme Shaffer (2005, p.149) “mesmo que os genes propiciem importantes guias de como o cérebro deve configurar, as primeiras experiências determinam e muito a arquitetura específica do cérebro”. Nessa ótica,

A interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que dela decorrem. Em sua maioria nossos comportamentos são aprendidos, e não programado pela natureza (COSENZA e GUERRA, 201, p.34).

Contudo, é bom lembrar, que a ausência de estimulação pode levar a perda de sinapses. Crianças pouco estimuladas nos primeiros anos de vida podem apresentar dificuldade para aprender porque o cérebro delas ainda não teve a oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais.

Na perspectiva neurobiológica a aprendizagem resulta da mudança de comportamento viabilizada pela plasticidade dos processos neurais cognitivos e como o cérebro infantil é bastante receptivo aos estímulos ambientais e modifica-se sob o efeito dessas experiências vividas e da exposição da criança a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados. Por meio das sinapses o cérebro recebe, organiza, arquiva e distribui as informações advindas do meio de forma ativa, dinâmica e adaptativa. Sendo assim, estimular a criança a aprender de forma lúdica e de acordo seus interesses e necessidades contribui sobremaneira para a manutenção das sinapses já construídas, bem como para aquelas em formação.

### **3. A plasticidade neural e a aprendizagem modificam a estrutura física do cérebro**

A plasticidade cerebral responsável pela aprendizagem, crescimento e desenvolvimento do ser humano varia com a idade do indivíduo ao longo da vida e de sua interação com o ambiente. É também o fenômeno mais extraordinário do sistema nervoso. Refere-se à capacidade de o cérebro amadurecer, se modificar, de alterar algumas das propriedades morfológicas e funcionais de determinações genéticas em resposta as exigências do ambiente, bem como adaptar-se as lesões e eventos traumáticos ao longo da vida adulta (COSENZA e GUERRA, 201, LENT, 2005).

Segundo estudos e pesquisas na área das neurociências, O cérebro não está formado no nascimento e a infância é uma janela crucial de oportunidade para a automodelagem cerebral e assim, direção, tempo e estimulação do meio são essenciais para o processo de automodelagem que tem prazo determinado, ou seja, há no cérebro um tempo de curta existência para a automodelagem da linguagem, da visão, da musicalidade, da inteligência espacial, movimento do corpo, do raciocínio lógico-matemático. Esse fenômeno de automodelagem cerebral denominado de “*janelas de oportunidade*” refere se - a períodos críticos nos quais o cérebro responde a certos tipos de estímulos para criar ou consolidar conexões nervosas (VEJA, 1996).

O tempo da automodelagem cerebral relacionado aos circuitos da linguagem vai do nascimento aos 10 anos de idade e por esse motivo explicável pela plasticidade do sistema nervoso, o aprendizado de uma segunda língua é feito com perfeição nos primeiros anos de vida (COSENZA e GUERRA, 2011).

Em relação ao desenvolvimento da fala há no cérebro humano uma região denominada Área de Broca<sup>viii</sup> situada no lobo frontal do hemisfério esquerdo responsável pela elaboração e processamento da linguagem oral - fala, formação das palavras, produção da pronuncia, capacidade de emitir sons cada vez mais semelhantes daqueles percebidos. A partir da imitação dos sons que ouve a criança aprende a diferenciá-los e classificá-los como componentes da língua e ao se familiarizar com suas particularidades sonoras os grava na memória.

Segundo Friedrich e Preiss, (2006) nascemos com capacidade inata de aprender maneiras de nos comunicar e com habilidades de diferenciar os sons de qualquer língua, mas essa é uma aptidão que possuímos entre os primeiros meses de vida que gradativamente vai se perdendo com o tempo com a incorporação da língua materna pelo cérebro. Por exemplo, um bebê que ainda mal consiga entender as palavras desenvolverá em diversas regiões do seu cérebro canais neurais apropriados à aquisição dessa língua e pela mera audição das trocas comunicativas com seus pais ou cuidadores será capaz de ouvir e identificar as nuances entre fonemas de todas as línguas até o sétimo mês de vida. Porém, entre o sétimo e o décimo mês de vida os circuitos no córtex auditivo responsável pela transformação dos sons em palavras vão sendo conectados gradativamente e os sons articulados por ela já começam a corresponder a

fonemas da língua materna, e assim com 1 ano de vida ela vai perdendo a capacidade para identificar sons diferentes de sua língua nativa escutada desde o nascimento. Os bebês ficam como que surdos para sons ausentes de sua língua familiar, e assim na medida em que os circuitos neurais vão-se ligando, para, por exemplo - a língua portuguesa- a criança tem menos facilidade de identificar fonemas característicos de outras línguas (VEJA, 1986).

A linguagem verbal infantil começa a ter mais visibilidade a partir dos 2 anos de idade momento em que a árvore fibrilar aumenta e torna mais intensos o fluxo de conexões neurais e os circuitos da linguagem que organizam a compreensão das ações infantis .

Em termos do desenvolvimento do tempo da automodelagem cerebral relacionado à compreensão da linguagem, há no cérebro uma região denominada de Área de Wernike localizada no *lobo Temporal Superior Esquerdo* responsável pela compreensão linguística: capacidade do cérebro em diferenciar sons humanos; classificar os diversos elementos de um idioma; interpretar e associar as informações linguísticas de modo a dar origem a uma memória para o som das palavras do ambiente em contexto (ao ouvir determinados sons e palavras o cérebro infantil procura padrões acústicos que chamam sua atenção e quando encontra os armazena).

O processo de construção da linguagem vai evoluído gradativamente, e entre os 4 a 7 anos de idade todos os humanos são capazes de reconhecer e nomear objetos, transformar sons em símbolos (letras e sílabas, por exemplo) compreender e formular frases com sintaxe simples. Nessa faixa etária a estrutura cognitiva de uma criança é maleável e está disponível para a aquisição de novos idiomas, por esse motivo, uma criança que se familiariza desde cedo com o som de duas línguas, irá dispor, mais tarde, de um estoque mais rico em padrões sonoros que outra criada em convívio exclusivo com a língua materna. E quanto mais cedo uma criança aprende uma língua estrangeira mais se beneficiará das “janelas da oportunidade”, que tendem a fechar-se por volta dos seis a sete anos (VEJA, 1996).

Concordamos com Guerra (2011) quando diz que um ambiente familiar adequado, bons exemplos e uma boa escola podem fazer grande diferença no desenvolvimento escolar e aprendizagem infantil. Assim, pais que desejam que seus

filhos aprendam uma segunda língua devem começar o ensino antes dos 10 anos, pois segundo Kramer (2005) a melhor idade para se aprender uma língua estrangeira reside entre quatro e dez anos de idade, fase que o cérebro está suficientemente aberto, plástico. É importante que pais, educadores, professores, estejam atentos a essas questões neurobiológicas do aprender.

#### **4. Papel mediação do professor no ensino de um segundo idioma a criança pequena.**

De acordo a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o conceito de mediação em termos genérico pode ser compreendido o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002).

Na perspectiva vygotskyana, por meio da relação de mediação com o outro, o homem se desenvolve cognitivamente e socialmente. Partindo dessa compreensão, de que toda a atividade humana acontece pela mediação de diferentes elementos em nossa cultura e na relação com o outro, infere-se que o professor é um elemento mediador fundamental para o processo de aprendizagem escolar da criança, pois o ato de aprender na escola requer um processo instrucional.

No processo de ensino e aprendizagem a interação entre professor e aluno assume a característica de intencionalidade. No caso do aprendizado de um segundo idioma ainda na infância - ler, falar, ouvir e escrever – este deve ocorrer a partir de situações de ensino planejadas e sistematizadas a partir de situações de interlocução e interação verbal espontâneas e prazerosas onde a criança possa se comunicar de forma adequada. E para isso, o professor para planejar de forma adequada e eficiente as situações de ensino deve conhecer como se processa o desenvolvimento da linguagem na criança para saber como ensiná-la, pois será a sua mediação pedagógica que permitirá a criança interagir com a língua ( o idioma ) de forma contextualizada.

No ambiente escolar a criança está inserida em novas e diversas formas de interação e prática social, por meio da mediação pedagógica o professor desenvolve competências e modos de ensinar que asseguram aos alunos a aprendizagem de novos conteúdos, conhecimentos e conceitos científicos e o desejo de aprender. Sendo assim, o

seu papel de se posicionar como um mediador de diversas linguagens e de oportunidades educativas fornecendo ao aluno as instruções adequadas e necessárias sobre a linguagem em suas modalidades falada e escrita para que este se aproprie do conteúdo de forma efetiva de modo a realizar uma reflexão sobre a língua a partir de grau mais sofisticado de (re) organização do seu pensamento é fundamental.

Aprendizagens envolvendo sentimento de prazer, satisfação, alegria são mais duradoras e nessa ótica, o sucesso do ensino e aprendizagem de um novo idioma está em relação com a metodologia utilizada pelo professor. E o ensino de um segundo idioma na infância será eficaz se o professor ensinar de forma lúdica e prazerosa e de acordo os seus interesses e necessidades infantis, e principalmente, estimulando a emoção e a motivação para aprender. O sistema límbico influencia o processo de aprender, a carga emocional boa ou ruim vivenciada pela criança produz memórias e aprendizagem (IZQUIERDO, 2002),

Para Sternberg (2010, p, 44) o sistema límbico está composto por três estruturas cerebrais centrais interligadas que são: o septo que está ligado à raiva e ao medo; a amígdala que está relacionada processos emocionais e motivacionais envolvendo comportamentos de raiva, medo, agressividade; e o e o hipocampo que cumpre papel fundamental na formação da memória; e exerce influencia marcante na “motivação, memória e aprendizagem”.

Uma boa parte da informação armazenada na memória consiste em imagens mentais ou sons, por isso, a visão e a audição assumem especial importância na memorização sensorial (DAVIDOFF, 2001). Por esse motivo, em sala de aula o professor pode estimular o desenvolvimento da memória sensorial utilizando diversos recursos audiovisuais para fixar a aprendizagem.

Para Izquierdo (2011, p.14) “Os maiores reguladores da aquisição, formação e evocação das memórias, são as emoções e os estados de ânimo”.

Conforme Friedrich e Preiss, (2006) informações revestidas de colorido emocional não apenas encontram com mais facilidade o caminho até a memória de longa duração, mas permanecem mais acessíveis prontas a serem evocadas.

Nas palavras de Gentile (2003, 2005, p, 52) o aluno “envolvido emocionalmente com o conteúdo aprende mais”. A relação entre memória e aprendizagem tem conexão neurobiológica entre a amígdala e o hipocampo áreas do sistema límbico cerebral responsável pela emoção e que atuam conjuntamente na construção das memórias boas ou ruins e também trabalham na consolidação de novas aprendizagens. Situações de ensino e aprendizagem que estimulam a atenção, o prazer e a emoção do aluno em sala de aula fazem com que o cérebro produza a dopamina hormônio responsável pela sensação de bem estar e pelas funções cognitivas relacionadas à motivação, recompensa, humor, atenção.

O sucesso do aluno em determinada tarefa escolar estimula o cérebro a produzir hormônios - dopamina, serotonina, acetilcolina - que ativam a concentração e mantém a memória ativa. A liberação de dopamina em algumas regiões do cérebro parece estar associada a uma recompensa que leva a aprendizagem. Assim , quando o aluno resolve uma tarefa escolar considerada muito difícil, ou realiza algo que dá certo, em seu cérebro as estruturas do sistema límbico de recompensa – a área tegmental ventral e o núcleo acumbente - são ativados. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p.80) “a estimulação dessas vias provocam sensações de prazer e bem-estar”.

Nessa perspectiva, o professor opera transformações no cérebro de seus alunos quando lhes ensina uma música, um novo conteúdo, uma nova brincadeira. As atividades lúdicas e criativas criam novas conexões neurais que provocam a liberação de neurotransmissores nas sinapses e assim a aprendizagem acontece. Aprendizagens envolvendo sentimento de prazer, satisfação, alegria, são armazenadas com mais facilidade e permanecem acessíveis para serem evocadas a qualquer momento em nossa memória.

Desse modo, ao ensinar um segundo idioma a criança, é importante o uso de metodologia diversificada com recursos pedagógicos como material concreto, jogos, músicas, histórias e brincadeiras, pois a criança aprende melhor quando ensinada em contexto lúdico de situações reais do seu dia-a-dia de forma natural. É importante envolvê-la de forma que aprenda brincando, pois os fatores de ordem psicológico-afetiva são componentes de impacto sobre sua aprendizagem. Quando se aprende toda uma configuração neural está ativada: cérebro, corpo, mente e emoção que são canais de aprendizagem. Cores, movimento, som, emoção e afetividade são estímulos



multissensoriais de alta carga emocional e as boas emoções facilitam o aprender. As crianças precisam estar motivadas em aprender.

### **Considerações finais**

Considerando a perspectiva neurobiológica do aprender o professor ao mediar o trabalho pedagógico em sala de aula precisa entender como o cérebro infantil aprende para que possa (re) pensar e recriar novas formas de ensinar que incentivem a criança a usar a língua para se comunicar de forma lúdica, afetiva, criativa e crítica. Deve envolver a criança em situações ensino e aprendizagem que suscitam a construção ativa e interativa do seu conhecimento, bem como o uso significativo e contextualizado da linguagem para que possa construir resultados positivos para sua aprendizagem.

Em síntese, na perspectiva neurobiológica, o aprendizado de um segundo idioma pela criança é facilitado e flui consideravelmente quando o professor a partir de aulas com foco nas áreas de interesse infantil provocam seu desenvolvimento psicológico nos aspectos cognitivo e afetivo. Quando articula a plasticidade neural com estratégias de ensino que estimulam o cérebro infantil a produzir associações sinápticas que desenvolvam a linguagem, o raciocínio e a criatividade, de forma lúdica, prazerosa e sem apressar esse aprendizado, o professor potencializa o aprender. Além disso, os conhecimentos advindos das neurociências também podem contribuir para a qualidade do seu trabalho pedagógico e formação profissional, pois ao eleger estratégias de ensino criativas e problematizadoras que desafiam o cérebro infantil a aprender com eficiência e sucesso o professor adquire um conhecimento e compreensão sobre o funcionamento cerebral e suas relações, bem como amplia e qualifica substancialmente sua prática pedagógica.

### **REFERENCIAS**

COSENZA, Ramom M. e GUERRA; B. Leinor.; **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre, Artemed, 2011.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução á psicologia**. 3ª edição. São Paulo: Makron Books, 2001.

FRIEDRICH, Gerhard.; PREISS, Gerhard.; Educar com a cabeça. **Viver mente cérebro**. São Paulo, Duetto, Ano. XIV, n. 155, fev, 2006, p. 50-57.

GENTILE, Paola. Lembre-se sem memória não há aprendizagem. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril cultural, ed.163, jun/jul, 2003.

\_\_\_\_\_. È assim que se aprende. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril cultural, jan/fev, 2005, p.52-57.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre. Art Med, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

KRAMER, K. Quanto mais cedo melhor. São Paulo: **Mente & Cérebro**, São Paulo, n.151, p. 66-69, ago. 2005.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociências. São Paulo: Atheneu, 2005.

SHAFFER, David. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

STENBERG, Robert. J. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cenagage - Learning, 2010.

**VEJA**. A construção do cérebro: cientistas mostram que as experiências durante a infância alimentam os circuitos nervosos e determinam o futuro da inteligência. **VEJA**, Edição Especial n.1436, Abril, 20 de março de 1996. p. 84-89.

YVYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

YVYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes,1998.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATANDO SOBRE A ROTINA DE UMA DETERMINADA CRECHE COM CRIANÇAS DE 03 ANOS**

Juliana de Jesus Nascimento\*

(UESB/GEHFTIM)

E-mail: [nascimentoj407@gmail.com](mailto:nascimentoj407@gmail.com)

Soraia de Jesus Nascimento\*\*

(UESB/GEHFTIM)

E-mail: [dejesusnasci.80@gmail.com](mailto:dejesusnasci.80@gmail.com)

Thaíla de Jesus Bastos\*\*\*

(UESB/FAPESB/GEHFTIM)

E-mail: [thailabastos32@gmail.com](mailto:thailabastos32@gmail.com)

**Resumo:** A Educação Infantil conseguiu muitos avanços principalmente a partir dos anos 90, as discussões são crescentes, e a rotina é uma das questões colocada em pauta. E, diante das conquistas que as instituições de educação infantil alcançaram, foi no chão de uma determinada instituição que mantivemos o olhar atento ao processo de rotina que acontece na sala de aula. Este trabalho é resultado do Estágio na Educação Infantil em cumprimento do componente curricular Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, a partir da qual buscamos compreender a rotina e seus processos de aprendizagem no cotidiano de uma determinada sala de aula no interior de uma instituição de educação infantil do município de Jequié/BA.

**Palavras-chave:** Estágio. Educação Infantil. Creche. Rotina

### **INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil conseguiu muitos avanços principalmente a partir dos anos 90, as discussões são crescentes, e a rotina é uma das questões colocada em pauta. Em cumprimento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil percebemos o quanto se faz necessário a rotina no cotidiano da creche. E, diante das conquistas que as instituições de educação infantil alcançaram, foi no chão de uma determinada instituição que mantivemos o olhar atento ao processo de rotina que acontece na sala de aula.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a rotina e seus processos de aprendizagem no cotidiano de uma determinada sala de aula no interior de uma instituição de educação infantil do município de Jequié/BA. Sendo resultado do Estágio na Educação Infantil em cumprimento do componente curricular Estágio Supervisionado na Educação Infantil, disciplina ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié.

Para tanto, é preciso considerar a rotina como um principal caminho metodológico para o desenvolvimento da criança, levando em consideração que a rotina não é rotineira e que todos os momentos têm como estar favorecendo a aprendizagem da criança. Na rotina o professor pode explorar de forma criativa seus momentos, renovando-os de acordo a necessidade da turma.

O tipo de pesquisa a qual resultou este trabalho foi qualitativa de cunho descritivo, a qual mostraram resultados do estágio. Para Minayo (1994) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado.

A pesquisa foi realizada no turno vespertino, no período de 26 de abril a 08 de maio de 2018, em uma sala com crianças de 3 anos de idade. Neste período, assumimos a regência da sala, momento significativo para a construção de nossa prática como professoras, pois colocamos em ação as teorias discutidas durante as disciplinas estudadas. Fazemos uma reflexão com a certeza do que Paulo Freire diz, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Avançamos ainda mais com a reflexão sobre as palavras de Freire

Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2015, p. 68)

A partir disso, será discutido alguns aspectos que embasam teoricamente o trabalho realizado, relacionados a Educação Infantil, o Estágio Supervisionado e as Vivências na Educação Infantil: A rotina com crianças de 3 anos. Concluímos com algumas considerações sobre a realização do trabalho.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil, a partir da década de 70, adquire um novo cenário voltado para o campo de estudos e pesquisas, assim, um novo Estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais é efetivado. Com isso, a educação de crianças de 0 a 6 anos ganha investimentos dos governantes, em resultado foram criados vários projetos para a educação das crianças dessa faixa etária. Ao mesmo tempo foi ampliado o direito à educação. Segundo Barbosa “vários projetos para educação das crianças pequenas foram desenvolvidos, principalmente através de ações, envolvendo diversos Ministérios e a Legião Brasileira de Assistência”.

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 7, inciso XXV, relata-se sobre os direitos da infância. Como descrito por Barbosa:

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7, inciso XXV, do Capítulo dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas. (BARBOSA, 2000, p. 15)

E, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 inclui também a Educação Infantil no capítulo da Educação Básica. De acordo com Barbosa:

[...] na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, como seção autônoma, foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização da educação do assim chamado nível de ensino. É importante lembrar que, na nova LDB, a educação infantil está presente no capítulo da Educação Básica, isto é, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre eles. (BARBOSA, 2000, p.15)

Deste modo, percebe-se que a educação infantil começa a ser percebida juntamente com as outras etapas da educação, portanto, começa-se a ser reconhecida a sua importância, tão quanto qualquer outra etapa educacional de uma criança.

Na década de 80, houve várias discussões de autores nacionais voltados para as questões políticas da Educação Infantil, com essas discussões foi percebido a

necessidade de criar políticas públicas para crianças pequenas. Em seguida, na década de 90, houve a ampliação de estudo sobre a pré-escola e a creche, nesse momento muitos livros foram publicados sobre a história das crianças no Brasil, estas publicações consistiam “em programações curriculares elaboradas por órgãos estatais ou por organizações não governamentais” (BARBOSA, 2000, p. 17). Portanto, através de relatos de experiências de profissionais de educação em que suas ações cotidianas foram refletidas no trabalho desenvolvido em turmas de crianças de creches e pré-escola, trouxeram “contribuições para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil” (BARBOSA,2000, p. 17).

Em um momento das nossas vivências com o Estágio Supervisionado, no chão de uma Instituição da Educação Infantil, percebemos o avanço na sistematização da rotina desenvolvida na Educação Infantil. Para avançarmos no relato sobre as vivências com o Estágio Supervisionado e para compreender a rotina na Educação Infantil, vamos entender sobre o Estágio Supervisionado e como ele é organizado. Para a formação dos docentes do curso de licenciatura em pedagogia o Estágio Supervisionado é fundamental, pois enfrentamos desafios que nos preparam para a carreira docente, como afirma Molinari e Scalabrin,

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. (MOLINARI, SCALABRIN, 2013, p. 01)

O Estágio supervisionado pode ser considerado como um momento que possibilita ao aluno/a estagiário obter um contato mais íntimo com um dos seus campos de atuação, a escola. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p. 13), “Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará.” Constituindo-se como um momento político e dinâmico, no qual o aluno é colocado frente à tomada de decisões, contradições contra si próprio, questionando e refletindo sobre a realidade posta, através, da “relação dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente”. (CARVALHO, 2013, p. 323), pois o mesmo é único e ao mesmo tempo dinâmico. Nesta perspectiva, Pimenta afirma 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. (PIMENTA, 2004, p.43)

A inserção do aluno estagiário na escola, possibilita para o mesmo, estar em contato com a realidade e ao mesmo tempo refletir sobre as teorias estudadas durante o curso. Portanto, se tornando um espaço de conflito entre ambas e ao mesmo tempo, um espaço para a formação de novos olhares a partir da realidade vivida. Deste modo, o estágio pode ser considerado como um dos momentos de práxis do curso de Pedagogia, pois segundo a definição de Vázquez (1990), a práxis é “[...] atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem [...] teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1990, p. 117). Sendo assim, a ação dos alunos estagiários na escola-campo, devem ser guiadas de acordo com as teorias estudadas no decorrer do curso, de modo que tenha uma consciência de suas ações, as quais devem ser objetivas e intencionais.

O mesmo está organizado a princípio com o primeiro contato do estagiário com a escola, este contato é através da observação, com o olhar atento a rotina e em conhecer a turma, essa observação pode ter a participação do estagiário. Em seguida, o segundo momento do Estágio Supervisionado é o período da regência, neste período é necessário o planejamento detalhado com planos de aula e todos os meios precisos para que a regência seja plena e satisfatória. É de suma importância que o regente acompanhe os planos de aula, pois a rotina na Educação Infantil precisa ser planejada, e que assim o estagiário a desenvolva com segurança, por isso o planejamento é essencial, como descrito por Gandim,

Por tudo isso, o que distingue o planejamento no campo social é a necessidade de dar espírito às rotinas, isto é, de realizá-las construindo uma ideia. É necessário, para que se fale em planejamento, que elas sejam realizadas com clareza, para algo definido, e não como ações formalizadas, sem finalidade e sem a compreensão humana do que se faz. (GANDIN,1993, p. 52)

O Estágio Supervisionado por ser uma oportunidade indispensável para a formação docente é aconselhável que o estagiário o desenvolva com responsabilidade,

determinação e que o comprometimento esteja presente desde o início ao final do estágio. Pois, as vivências desse período refletirão no exercício da docência e por toda a vida.

No Estágio ao assumir a regência, o estagiário torna-se o responsável pela Rotina da sala de aula. Com isso, é necessário entender o que é rotina e como ela é desenvolvida no cotidiano de uma instituição, principalmente na Educação Infantil.

A Rotina é uma categoria pedagógica em que as instituições da Educação Infantil sistematizam o trabalho cotidiano, o horário de chegada dos alunos, no desenvolvimento das atividades, nos horários de alimentação e de higienização. Segundo Barbosa, não são só os alunos que participam da Rotina, mas todos que compõem uma instituição, pois,

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, são os técnicos ou burocratas dessas repartições; outras, os diretores, supervisores ou os professores e os demais profissionais da instituição e, em algumas instituições também as próprias crianças são convidadas a participar. O modo de funcionamento da instituição - horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários são fatores condicionantes do modos de organizar a rotina. ( BARBOSA, 2000 p. 40)

Deste modo, mesmo que exista normas ou recomendações para seguir uma sequência na rotina, a mesma poderá ser ajustada de acordo com a realidade de cada ambiente e os sujeitos que a compõe. Portanto, ressalta-se a importância de analisar a rotina de cada ambiente considerando a pluralidade existente, pois os fatores sociais e afetivos que compõem e perpassam o dia a dia de cada escola/sala/aluno, mesmo que aparentemente semelhantes, estão entrelaçados em sua singularidade.

### **VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ROTINA COM CRIANÇAS DE 3 ANOS**

Quando iniciamos o período da regência, trouxemos situações para a rotina bem próximas às vidas das crianças, coisas de que elas gostavam, enfim atividades que nos davam prazer e que estavam voltadas para atender aquilo que era de nossa incumbência nas aulas, a criatividade em passar as atividades planejadas de acordo ao contexto real das crianças. Sendo assim, descreveremos a partir daqui as vivências na rotina com as crianças da creche. Tentaremos descrever como a rotina se estruturava e assim era



desenvolvida, o passo a passo de como eram os momentos planejados por nós, a roda de conversa, o momento do lanche, o desenvolvimento das atividades xerografadas, o momento do banho, o brincar livre, como acontecia o momento da janta e como era a preparação do retorno para casa.

A rotina com os alunos foi planejada de acordo ao projeto Identidade que estava sendo desenvolvido pela escola. Então todas as atividades do período de regência foram planejadas de acordo ao tema do projeto.

### **Primeiro Momento da rotina**

A rotina na Educação Infantil se inicia no turno vespertino às 13:00h. Com o momento da rodinha, esse momento é de total interação é importante para entendermos como está sendo o dia para as crianças. Pois é um momento de diálogos, troca de experiências, aprendizagem e de relaxamento. De acordo com Bambassaro,

Na escola infantil, a Roda também está presente e marca um encontro da maior importância entre- e para - professora e crianças. E quando falo da Roda na escola infantil, compreendo-a como Roda de Conversa, ou seja, um encontro entre professora e criança para conversar sobre aquilo que lhes interessa, provoca, impressiona, instiga sobre o que estão estudando e desejam conhecer e aprender; sobre o familiar, o próximo, o cotidiano e o distante, o estranho, o inusitado; sobre seus medos, dúvidas e sentimentos; sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. (BAMBASSARO, 2010 p. 27)

Organizávamos os alunos em círculo sentados em um tapete decorado com o alfabeto e ali era iniciado o diálogo com amplas perguntas e surpreendentes respostas. Depois do diálogo cantávamos músicas e histórias infantis. Ao lembrarmos daquelas conversas refletimos em nossas vidas o quanto aquelas crianças contribuíram para sermos sujeitos reflexivos sobre as ações do nosso cotidiano.

No momento do lanche, os alunos eram convidados para irem ao refeitório em fila. Quase em todos os dias do lanche eram servidos suco de frutas ou frutas. Então, antes deles tomarem o suco perguntávamos de qual fruta era o suco? Explicamos o benefício da fruta para o nosso corpo. Alguns alunos que não gostavam da fruta se recusaram a beber o suco, mas depois de um diálogo eles decidiram beber. Todos os dias o momento do lanche era explorado para explicarmos os benefícios dos alimentos para o corpo humano. Era interessante percebermos que alguns alunos com suas experiências do convívio familiar interagiram sobre os benefícios que os alimentos nos proporcionam. Com isso percebemos o quanto é importante os ensinamentos passados pela a família.

## **Segundo Momento da Rotina**

O segundo momento da rotina eram desenvolvidas as atividades xerografadas; diálogos sobre a temática do dia; dinâmicas sobre o projeto Identidade; histórias infantis sobre os valores; cineminha com vídeos educativos com a temática Identidade; e confecção de mural da Identidade. Toda a metodologia era de forma lúdica. Pois proporcionar um ambiente de aprendizagem com o protagonismo da ludicidade é significativo para a aprendizagem da criança, porque assim, ela interage com descontração. Na opinião de Passarelli,

Harmonizar a interação construtiva com dimensão lúdica - o prazer em sua gratuidade - é possibilidade de propiciar um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala de aula se mostrem em sua personalidade, como quem sente, brinca, chora, ri, imagina, inventa, mas que também trabalha. (PASSARELLI, 2012 p. 27)

As atividades xerografadas traziam os seguintes conteúdos: as partes do corpo humano, os cinco sentidos, a primeira letra do nome. As atividades sobre as partes do corpo humano foram de montar quebra-cabeça, as de colagem foram sobre o sentido da visão e audição, a de pintura foi sobre o sentido olfato, a do sentido tato foi através da digital das mãos preenchidas com tinta e fixadas em papel cartolina. O sentido paladar desenvolvemos um momento de degustação com diversos sabores ( doce, salgado, azedo, picante e amargo).

As dinâmicas desenvolvidas durante as aulas foram: a dança da cadeira, a bola gira na roda, quem sou eu, na bexiga tem a primeira letra do meu nome, a dança da centopeia e do meu lado tem um amigo.

Contamos histórias infantis sobre os valores dos seguintes livros: Uma História sobre Bondade ( A Porção Mágica de Vanessa Alexandre), Uma História sobre Humildade ( A Lição Mais Valiosa de Vanessa Alexandre), Uma História sobre Amizade ( Quer Brincar Comigo? de Vanessa Alexandre), Uma História sobre Honestidade ( Uma Grande Recompensa de Vanessa Alexandre).

Exibimos os cineminhas com os seguinte vídeos educativos e músicas: Identidade e Corpo, Normal é Ser Diferente, Cabeça, Ombro, Joelho e Pé. As músicas infantis foram: Tá na mesa, Caiu levanta, Boa tarde coleguinhas e Dona Centopeia. Esses recursos nos ajudaram a propiciar ao aluno a apropriação de sua identidade.

Construímos um Mural da Identidade da seguinte forma: tiramos fotos deles e imprimimos os nomes. Com as fotos reveladas alunos montaram o mural com a nossa orientação, identificando sua foto e seu nome e em seguida colando no mural.

### **Terceiro Momento da Rotina**

No terceiro momento da Rotina acontecia o banho orientado da seguinte forma: os alunos retiravam suas roupas e caminhavam para o chuveiro, a partir daí, o banho é orientado com os comandos: lavar debaixo do pescoço, lavar debaixo das axilas, lavar a barriga, as pernas, os pés, agora lavar o pênis ou lavar a vagina. Por meio desse exercício mental e educativo, é possível, desde cedo, mexer com a curiosidade natural das crianças para o autoconhecimento, mostrando para ela que as partes íntimas do seu corpo precisam ser higienizadas, em uma prática cotidiana, e que o banho faz parte da rotina desenvolvida na sala de aula.

Depois do banho deixávamos os alunos em um momento de brincar livre, alguns brincavam com os brinquedos do cantinho lúdico, outros iam para o pátio brincar de pega-pega com os coleguinhas da sala ao lado. O brincar livre faz parte da rotina na Educação Infantil, para as crianças é um momento em que o faz de conta participa das suas vivências e a imaginação de cada um vislumbra as realidades percebidas por eles no meio familiar e na escola. Segundo Piaget,

A criança que brinca às bonecas e refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com sua ideia, revive todos os prazeres e conflitos, mas resolvendo-os e, sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção (PIAGET, 1984, p. 58).

No final da tarde às 17:00h colocamos as crianças no pátio sentadas nas cadeiras para aguardarem a chegada do ônibus escolar e assim retornarem para suas casas,

enquanto aguardavam a chegada do ônibus cantávamos e fazíamos brincadeiras e era feita a distribuição de pirulitos. As crianças adoravam ganhar doce, davam pulos de alegria. Quando o ônibus anunciava sua chegada nós junto com a auxilia fazíamos o acompanhamento dos alunos até ao ônibus escolar para que fossem conduzidas as suas residências.

## CONSIDERAÇÕES

O estágio em Educação Infantil, se constituiu como um momento ímpar em nossa formação, tivemos a oportunidade de vivenciar situações que nos possibilitaram refletir sobre as nossas próprias ações, pensar caminhos possíveis e experimentar desafios, os quais nos exigiram a existência de uma práxis pedagógica consciente, considerando a realidade encontrada e as experiências dos sujeitos presentes. Reafirmamos o conceito de estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análises, problematizações, reflexões e proposições de soluções sobre o ensinar e o aprender. Reafirmamos também o conceito de rotina como recurso pedagógico que proporciona às crianças aprendizagens significativas e que através dela o professor consegue desenvolver a criticidade dos alunos contribuindo para a sua formação social.

Mas, sobretudo, concluímos que assumir uma identidade de aluno estagiário foi uma experiência diferente. Pois, no momento do estágio, além de observar e apontar caminhos, tivemos o papel de trilhar o percurso para as possibilidades, saindo da zona do discurso pelo discurso. Deste modo, para além de julgar erros e acertos de terceiros, tivemos o papel de agir segundo as nossas concepções teóricas e metodológicas. Nos colocando frente à um amadurecimento, pois pudemos enxergar de pertos e sentir literalmente, alguns dos muitos desafios que educação nos propõe, especificamente na educação de crianças.

## REFERÊNCIAS

BAMBASSARO, Maria Claudia (2010). **A RODA NA ESCOLA INFANTIL Aprendendo a Roda aprendendo a conversar.** Dissertação (Dissertação em Educação) - UFRG. Porto Alegre: Porto Alegre.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, S. R. **O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, 2013, n. 52, p. 321-339, set.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa.** São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PIAGET, Jean. **A Construção do real na criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PIMENTA, S. LIMA, M. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poésis. V. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** Revista UNAR. Disponível em: >[www.editorarealize.com.br/revistas/.../TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA8\\_ID733\\_1508](http://www.editorarealize.com.br/revistas/.../TRABALHO_EV056_MD1_SA8_ID733_1508)< Acesso em: 21 de agosto 2018.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

## **AValiação Na Educação Infantil: Reflexões Necessárias No Município De Ilhéus – Bahia**

**Janille da Costa Pinto, GEPEI, SEDUC, janille\_80@hotmail.com**  
**Luciane Cunha da Costa, SEDUC, diretoriapedagogicaseduc@hotmail.com**  
**Claudia Celeste Lima Costa Menezes, GEPEI, UESC, kakauceleste@hotmail.com**

### **RESUMO:**

Este artigo apresenta resultados da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI/UESC. Partimos do seguinte questionamento: De que forma ocorre o processo de avaliação nas instituições de Educação Infantil do município de Ilhéus - Bahia? O objetivo central desta pesquisa é analisar o processo de avaliação na Educação Infantil no município de Ilhéus - Bahia. Busca-se, também, refletir sobre as dificuldades e os avanços do processo avaliativo das crianças desta etapa da educação básica. Optamos pela abordagem qualitativa realizando estudo bibliográfico e pesquisa documental através da análise das legislações vigentes relacionadas à avaliação na Educação Infantil, no Brasil e no município de Ilhéus. Esta pesquisa se justifica pela necessidade que este município apresenta em atingir, com qualidade, a meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME- 2015-2025), que visa universalizar, até 2016, a pré-escola e ampliar a oferta em creches. Os dados da pesquisa sinalizam que os professores realizam a prática pedagógica baseados nos documentos nacionais vigentes, tem um olhar sensível para o modelo de avaliação formativa e constroem relatórios descritivos sobre o desenvolvimento integral das crianças, mas, ainda, utilizam conceitos que padronizam e classificam a aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil, Avaliação, Desenvolvimento Infantil

### **INTRODUÇÃO**

Em tempos passados a escola era eletista e excludente, mas com o passar dos anos, ocorreu sua expansão, por meio da democratização do acesso as instituições de ensino formal. Surge nesse período novos desafios e diferentes níveis de ensino. A Educação Infantil tinha um caráter assistencialista e, até o “ final do século XX, o número de vagas da Educação Infantil era crescente mais ainda era insuficiente”. (GONÇALVES, 2012, p. 186).

Embora a Educação Infantil tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, “somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da

criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica” (DCNEB, 2013, p. 7)

Assim, com a valorização da Educação Infantil e a mudança da ideia adultocêntrica, percebeu-se que as crianças precisavam ser expostas a uma gama de possibilidades interativas e a contextos coletivos de qualidade que permitissem seu crescimento pessoal, independente de sua origem social. Logo, as escolas modificaram sua forma de olhar a criança, de avaliá-la e de concretizar a prática pedagógica para atender esta especificidade.

Trilhando essa direção partimos, neste estudo, do seguinte questionamento: De que forma ocorre o processo de avaliação nas instituições de Educação Infantil do município de Ilhéus - Bahia? O objetivo central desta pesquisa é analisar o processo de avaliação na Educação Infantil no município de Ilhéus – Bahia. Buscamos, também, refletir sobre as dificuldades e os avanços do processo avaliativo das crianças desta etapa da educação básica. Optamos pela abordagem qualitativa realizando estudo bibliográfico e pesquisa documental através da análise das legislações vigentes relacionadas à avaliação na Educação Infantil no Brasil e no município de Ilhéus.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade que este município apresenta em atingir, com qualidade, a meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME- 2015-2025), que visa universalizar, até 2016, a pré-escola e ampliar a oferta em creches. Com a consolidação da Educação Infantil, vinculou-se a ação pedagógica à concepção do educar e cuidar como fenômenos indissociáveis do processo educativo das crianças. Logo, as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), precisam relacionar os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar às propostas pedagógicas priorizando um processo avaliativo que dê conta do acompanhamento contínuo e do registro do desenvolvimento integral da criança nas dimensões cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

Portanto, esperamos que com as reflexões e análises fomentadas nesta pesquisa possamos está contribuindo com os profissionais da Educação Infantil da rede municipal de educação de Ilhéus e região possibilitando o repensar do processo avaliativo das crianças pequenas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PRECONIZA A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA?

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. A LDB destaca também que o Estado tem o dever de assegurar a educação básica obrigatória e gratuita na Educação Infantil às crianças até 5 (cinco) anos de idade, em creche e pré-escola. Essa oferta “será prioritariamente executada pelos municípios”(CF, 1988, Art. 211§ 2º) e a vaga será “ofertada mais próxima das residências das crianças a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (LDB,1996, Art. 4º, X).

Conforme ainda esclarece a LDB/1996, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB/1996, Art. 29). Dever ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (LDB/1996, Art. 30). A organização da Educação Infantil deve obedecer às seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

[...]

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- RCNEI/ 1998, já destacava que a avaliação nessa etapa deve ser por meio da observação, registro e avaliação formativa. Vale ressaltar que:

[...] a observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor



pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades (RCNEI, 1998.Vol. 1, p. 58 – 59).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/2010 destacam que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação e, ainda, garantir:

[...] “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” [...] bem como a “continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental. (DCNEI, 2012, p. 29).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017, a Educação Infantil deve contemplar os direitos de aprendizagem, pois a criança tem o direito de conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizar diferentes linguagens, ampliar o conhecimento de si e do outro, apresentar o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Assim, a criança deve ser observada nos campos de experiências: O Eu, O Outro e O Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e por fim os Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Logo, a avaliação perpassa também estes campos.

Analisando os documentos legais que legitimam a Educação Infantil, podemos asseverar que o processo avaliativo, neste segmento educacional, é formativo, contínuo, processual, um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento infantil e de redimensionamento da prática pedagógica.

### **REPENSANDO O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Quando buscamos o significado da palavra avaliação percebemos que se trata de um conjunto de procedimentos didáticos que acontece ao longo do tempo e em vários espaços, tem caráter processual e visa a melhoria do objeto avaliado (HOFFAMAM,

2012). Logo, avaliar não é julgar, mas acompanhar o percurso de desenvolvimento da criança, promovendo as múltiplas mudanças e a formação do pequeno cidadão.

A avaliação não pode ser uma prática de aprovação e reprovação das crianças atrelada a garantir acesso à outra etapa da educação. Não pode ser classificatória, seletiva e excludente. Não tem por finalidade apontar resultados atingidos, mas investigar e registrar os momentos das crianças. Assim, é impossível padronizar o que se observa nas crianças e no grupo.

De acordo com Hoffmam (2012), a avaliação precisa ser mediadora. Quando o professor permanece atento a cada criança, pensa em suas ações e reações, percebe seus diferentes jeitos de ser e de aprender. Desse modo, necessita-se de uma intenção pedagógica, pois sem planejamento não se completa o ciclo da avaliação na concepção de continuidade e de ação-reflexão-ação. Cabe ressaltar que a mediação é uma intervenção pedagógica, cujo papel é o de desenvolver estratégias desafiadoras para que a criança, a partir dos conceitos que já construiu, alcance formas mais elaboradas de compreensão da realidade (VYGOTSKY, 1988).

O professor mediador oportuniza e favorece processos de reflexão da criança sobre suas ações, cria oportunidades para elas pensarem sobre a própria experiência, estabelecerem relação entre ideais e ações, além de perceberem diferentes pontos de vistas para reconstruírem suas experiências no plano mental e evoluírem para os planos moral e intelectual.

Nesse sentido, o professor pode utilizar como instrumento avaliativo a observação e o registro do desenvolvimento da criança. É necessário produzir pareceres descritivos, fichas avaliativas, relatórios e ou dossiês, registro diário de suas observações, gravação em áudio e vídeo, fotografias, além das produções das crianças ao longo do tempo (HOFFAMAM, 2012).

Portanto, o avaliar na Educação Infantil, não pode ser improvisado, pois a falta de intenção atropela sequências pedagógicas, a frieza do ambiente influencia na aprendizagem, pois o mesmo precisa ser desafiador e interessante. O professor precisa estar sempre alerta, anotar diariamente os aspectos individuais e coletivos observados, de forma a reunir dados significativos que possam embasar seu (re)planejamento e uma ampla qualidade na Educação Infantil.

## **CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A pesquisa foi realizada no município de Ilhéus-Bahia. Utilizamos a abordagem qualitativa, que tem enfoque no “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” “[...] os dados coletados são predominantemente descritivos [...]” “[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, pp.11- 13).

Nesse contexto, a pesquisa se desenvolve a partir do estudo bibliográfico e da análise documental, pois, analisa “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Esses documentos foram cedido pela Secretaria Municipal de Educação e extraído de sites oficiais sobre a realidade da educação no âmbito geral e local.

Os documentos e dados coletados foram interpretados e analisados mediante documentos legais que regem a avaliação na educação brasileira e municipal, com o fito de demonstrar como ocorre a avaliação nas escolas públicas de Educação Infantil do município pesquisado, além de estabelecer parâmetros embasados nos objetivos e questão de pesquisa.

### **(DES)CAMINHOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS**

O município de Ilhéus está ofertando, em 2018, a Educação Infantil em 33 escolas municipais públicas, nas áreas urbana (19 instituições) e rural (14 instituições). Destas, 04 são escolas parceiras (ONGs), 30 atendem creche (0 a 03 anos) e pré-escola (04 e 05 anos) e 03 ofertam apenas creche. Vale destacar que 29 escolas atendem 2.732 alunos em tempo parcial (4 horas diárias) e 04 escolas atendem 328 alunos com jornada de tempo integral (duração igual ou superior a 7 horas diárias).

Na rede municipal de Ilhéus o ensino é organizado em Ciclo de Aprendizagem. A Educação Infantil constitui o Ciclo 1, distribuído em duas fases: a primeira abarca creche e a segunda a pré-escola. Constatamos na pesquisa que na organização das

turmas também é levado em consideração à faixa etária e o espaço físico (1,20m por aluno) para que o professor possa acompanhar/avaliar as necessidades e o desenvolvimento das crianças. O Quadro 1 nos mostra claramente esta organização.

#### **QUADRO 1- ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CICLO	FASE ETAPA	IDADE	Nº DE CRIANÇAS POR TURMA
Ciclo 1	Fase I Etapa 1	06 meses a 01 ano	08 crianças
Ciclo 1	Fase I Etapa 2	02 anos	08 crianças
Ciclo 1	Fase I Etapa 3	03 anos	12 crianças
Ciclo 1	Fase II Etapa 1	04 anos	15 crianças
Ciclo 1	Fase II Etapa 2	05 anos	15 crianças

Fonte: AUTORAS, 2017

Ao analisar como a Proposta Curricular Pedagógica para a Educação Infantil do município de Ilhéu aborda a avaliação na Educação Infantil, percebemos que ela encontra-se ancorada na legislação brasileira: na LDB/1996, nas DNCEI/2010 e BNCC/2017. A Proposta destaca que as instituições infantis devem avaliar as crianças por meio de estratégias que busquem acompanhar o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões: cognitivas e socioafetivas, sem caráter seletivo ou classificatório. O documento enfatiza que a avaliação deve subsidiar as intervenções pedagógicas por parte dos professores, além de servir para ajustar a ação educativa às necessidades das crianças. Destaca ainda que a avaliação precisa ter um caráter formativo e contínuo. De acordo com a referida Proposta (Ilhéus, 2017, p. 32), as escolas do município de Ilhéus devem realizar a avaliação das crianças observando e assegurando:

a) A observação sistemática e contínua dos processos de desenvolvimento infantil e das atividades propostas de modo a conhecer cada criança, suas formas de expressão,

preferências, relacionamentos e todas as situações nas quais ela esteja envolvida no contexto escolar (HOFFMANN, 2006);

b) O foco nas necessidades e experiências infantis, considerando os diferentes momentos do desenvolvimento, bem como os aspectos referentes ao universocultural;

c) A valorização do contexto de vida das crianças considerando suas diferenças psicológicas e sociais (CANDAU, 2002);

d) O registro do desenvolvimento infantil, de forma permanente, através de instrumentos diversos: diário de classe e outros elaborados pela equipe pedagógica (professores, supervisores, orientadores, diretores e vice- diretores) e pelas crianças (relatórios trimestrais, boletins informativos, portfólios, coleção das atividades em ordem cronológica, fotografias, diário de bordo etc.);

e) O planejamento sistemático de atividades que garantam a inserção das crianças no curso de uma aprendizagem satisfatória com base no que foi observado, através de estratégias diversificadas, que fomentem a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados (HOFFMANN, 2006);

f) O acesso aos registros da avaliação da criança nos anos posteriores pelos professores subsequentes (dossiê) (HOFFMANN, 2006);

g) Implicação dos alunos em seu processo de aprendizagem, utilizando a autoavaliação como uma ferramenta, dentro das possibilidades das crianças;(PERRENOUD, 1999);

h) Divulgação do trabalho desenvolvido na escola e do processo de aprendizagem das crianças para os familiares;

i) A progressão do Ciclo 1 (Educação Infantil) para o Ciclo 2 (Ensino Fundamental) dar-se-á através de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, não havendo retenção neste ciclo.

No entanto sabemos que para ocorrer essa avaliação de forma eficiente e com qualidade, o professor precisa ter tempo para realizar esses registros e acompanhar o desenvolvimento das crianças. Assim, verificamos que o professor da Educação Infantil, possui um planejamento pedagógico semanal, realizado de forma coletiva e por escola.

De terça a quinta-feira, seguem uma escala de planejamento individual (criada pela Secretaria de Educação Municipal de Ilhéus- SEDUC), em que o professor de 40h tem 5h aulas e os professores de 20h, tem 2h/30. O restante das horas é destinado as atividades complementares e a participação nas formações.

Podemos perceber mediante esses dados que os professores de Educação Infantil, possuem tempo destinados para organizar suas aulas, planejar as atividades e produzir os registros individuais por alunos de forma a atender as especificidades de cada criança e da turma como preconiza os documentos oficiais brasileiros que regem a Educação Infantil.

Quando analisamos o diário de classe da Educação Infantil, constatamos que ele propõe ao professor que faça o registro do desenvolvimento da criança e também ressalta que esse registro deve ser:

[...] um dos instrumentos de registro de avaliação e tem por objetivo sistematizar a ação pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo, possibilitando o registro das observações feitas pelo professor em torno dos avanços e dificuldades apresentadas pelas crianças, no processo de construção da sua aprendizagem. Também tem como finalidade ser fonte permanente de consulta na organização do trabalho pedagógico da educação Infantil. Além de servir para compartilhar as informações sobre o desenvolvimento das mesmas com outros agentes educativos, sobretudo com a família e com os professores dos anos posteriores (ILHÉUS, 2018, p. 24).

Esse documento, ainda destaca que a avaliação é do processo de aprendizagem da criança. Busca-se avaliar por trimestre as habilidades trabalhadas em sala de aula. O professor deverá mensurar um conceito que deverá ser registrado ao final de cada trimestre, para cada habilidade, sendo pautada no trabalho desenvolvido em sala de aula, tendo como ponto de partida os direitos de aprendizagem. Os professores devem utilizar os conceitos: Competência Não Construída (CNC), Competência Aproximada (CA) e Competência Construída (CC) (ILHÉUS, 2018, p. 1). Porém, não podem “perder de vista que, conceituar o desenvolvimento do aluno, nada mais é que avaliar o processo ensino e aprendizagem e responde a uma exigência legal do processo educativo” (ILHÉUS, 2018, p. 1). A escola não pode “passar um ano com o aluno sem nenhum tipo de registro de como se deu esse processo, de quais foram os avanços e as conquistas desses alunos, quais as dificuldades vivenciadas” (ILHÉUS, 2018, p. 1).

Detectamos que a avaliação das crianças da Educação Infantil no município de Ilhéus também acontece mediante a elaboração de Relatórios do Processo de Aprendizagem, instrumento em que o professor descreve o desenvolvimento das crianças, por área do conhecimento, no final de cada trimestre. Além de possuir um Relatório do Processo de Aprendizagem específico para crianças que possuem Necessidade Educativa Especial, sendo feito também de forma descritiva.

Nesses relatórios existem dois campos que o professor deve observar e relatar. O primeiro é o aspecto socioafetivo, onde precisa “considerar a integração e socialização da criança com os seus pares e com os adultos do contexto escolar, desenvolvimento da autonomia e a afetividade nas relações estabelecidas”. O segundo aspecto é o cognitivo em que o professor deve:

[...] considerar as habilidades desenvolvidas em cada área do conhecimento, destacando o que o estudante consegue fazer com autonomia, suas aptidões, principais dificuldades enfrentadas na dinâmica da sala de aula em relação ao saber e quais habilidades precisam ser trabalhadas na próxima etapa (ILHÉUS, 2018, p. 9).

No aspecto Cognitivo o professor deve descrever suas observações por áreas do conhecimento a saber: Linguagem e Movimento, Ciências e Matemática. Esse diário possui um quadro de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ciclo e fase da Educação Infantil de acordo com a BNCC (2017) e os Direitos de Aprendizagens.

Assim, as crianças são avaliadas em 3 (três) áreas: Área 1 – Linguagem e Movimento, que envolve Língua Portuguesa, Artes, Motricidade, Educação Física e Literatura. Nessa área possui os 04 (quatro) campos de experiência: Linguagem oral, leitura e escrita; produções artísticas e artes visuais; corpo e movimento e o campo da construção da identidade e autonomia.

A área 2 – Ciências, aborda os estudos Geográficos, Históricos, Filosóficos e da Natureza e possui como campo de experiência a descoberta do ambiente natural e sociocultural. Por fim, a área 03- Matemática, apresenta os estudos da Matemática e tecnológicos, que tem como campo de experiência a linguagem matemática. Nessa parte o diário apresenta um campo específico para o professor registrar algo que não esteja contemplado no diário.

O professor também pode avaliar o aluno e registrar as observações no quadro de Representação do Sistema Gráfico (Desenho), onde o professor pode pontuar o nível de gráfico de cada criança. Como podemos comprovar no quadro abaixo:

### **QUADRO 3- REPRESENTAÇÃO DO SISTEMA GRÁFICO**

(DESENHO)

Fonte: ILHÉUS, 2018

Os dados da pesquisa indicam que o município de Ilhéus tem buscado trilhar um caminho que assegure uma avaliação formativa e contínua na Educação Infantil e que garanta o desenvolvimento global da criança, abarcando as dimensões cognitivas e socioafetivas. Sentimos que é preciso investir mais na dimensão psicomotora, pois esta complementa a formação integral dos pequenos. Ressaltamos, ainda, o investimento no acompanhamento individual e grupal da criança e na produção dos relatórios. Podemos asseverar que a avaliação na Educação Infantil do referido município tem contribuído com a formação do pequeno cidadão.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há muito se fala sobre a necessidade de realizar uma avaliação na Educação Infantil com qualidade e que apresente o real desenvolvimento da criança. Porém, a realidade se esbarra em dificuldades relacionadas ao tempo do professor para observar, registrar e analisar o que foi observado e reconhecer o quanto é importante o ato de acompanhar o desenvolvimento infantil relatando de forma descritiva as suas análises.

Acredita-se que é imperativo que a avaliação na Educação Infantil seja constante e diária e que abranja as dimensões cognitivas, psicomotoras e socioafetivas. A avaliação deve também possibilitar o redimensionamento do processo educativo, o qual tem como finalidade a viabilização e o alcance dos objetivos traçados considerando um



desenvolvimento infantil ancorado no tripé: cuidar, educar e brincar (OLIVEIRA, 2012).

Mediante as análises aqui empreendidas, percebeu-se que o município de Ilhéus, assegura o acompanhamento reflexivo das ações da criança, alicerce do fazer pedagógico consciente. Apresenta uma Proposta Curricular Pedagógica para a Educação Infantil respaldada nos documentos legais atuais e que sustenta uma avaliação na Educação Infantil voltada para a promoção do desenvolvimento saudável da criança. Ressalta, ainda, que a avaliação deve considerar as crianças em sua diversidade, realidade sociocultural, idade e oportunidades de conhecimento.

Finalizamos a discussão declarando que a avaliação nas escolas de Educação Infantil do município de Ilhéus acontece de forma satisfatória, porém, necessita rever o diário que documenta a avaliação dos professores no que tange a classificação e padronização das habilidades em conceitos. O professor da Educação Infantil possui a carga horária reduzida em sala de aula para produção dos relatórios descritivos que demonstre a realidade do desenvolvimento de cada criança sem necessitar a classificação em conceitos, mas sim, relatar o ponto de chegada, os avanços, as dificuldades ao longo do processo de aprendizagem, as conquistas e o ponto de novas partidas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocomplado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocomplado.htm). Acesso em: 23 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº13.005, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. 20 de dezembro de 2017.



U0NDAtNDA4Zi05M2EzLTk3NWZjMTdjMzg0YSIsImMiOjR9. Acesso em: 15 de Julho de 2018.

QEDU,2018.IDEB. Disponível em: [http://www.qedu.org.br/cidade/3355-ilheus/distorcao-idade-serie?dependencia=0&localizacao=0&stageId=initial\\_year\\_s&year=2016](http://www.qedu.org.br/cidade/3355-ilheus/distorcao-idade-serie?dependencia=0&localizacao=0&stageId=initial_year_s&year=2016). Acesso em: 15 de Julho de 2018.

## **EIXO 8 - ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **O MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: HISTÓRIAS DE MUITAS VOZES**

**Maria Luiza Coelho Santos Carvalho.**

Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC- Ilhéus-BA.

E-mail: lilucarvalho@hotmail.com

#### **RESUMO**

O presente estudo é resultado de um trabalho realizado na disciplina Estágio Supervisionado II, Turma III do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa de Ações Articuladas de Formação de Professores - PARFOR- da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC-, nos anos de 2012-2013. Teve como objetivo promover o estudo e a reflexão sobre a construção da identidade profissional dos alunos-professores (alunos que já são profissionais do Magistério Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica), a partir do procedimento metodológico do memorial de formação de abordagem autobiográfica, considerando: sua história pessoal, profissional; a formação teórico-prática proporcionada pelo Curso de Pedagogia e o Estágio Supervisionado. O referencial teórico ancorou-se nos estudos de Josso (2004); Nóvoa (1992; 1997); Tardif (2002); Mizukami e Monteiro (2002); Pimenta (1994); Zeichner (1993); Schön (1997); dentre outros autores, que tomam a formação do professor como objeto de estudo e que enfatizam a importância de um olhar ontológico acerca da formação docente possibilitando ao professor ressignificar suas histórias de vida, seus saberes e fazeres profissionais considerando os diversos contextos que influenciam suas representações e singularidades. O memorial autobiográfico foi usado como técnica para a coleta de dados e como recurso metodológico de caráter formativo, bem como se revelou excelente dispositivo de narrar aprendizagens, quando permitiu ao aluno-professor, o reconhecimento de que o processo de formação docente demanda da necessidade de adoção de posturas de estudo, pesquisa e produção de conhecimento que os tornem críticos, reflexivos e implicados com o real social.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Identidade Profissional. Memorial Autobiográfico.

#### **INTRODUÇÃO**

Nos cursos de formação de professores a temática da identidade profissional tem suscitado pesquisas e estudos teóricos para a compreensão das questões relacionadas à profissão, bem como, tem se constituído espaço de reflexão, por parte dos professores,

sobre sua identidade pessoal e profissional e a relação destas com a profissão docente. Considerando essa premissa o foco temático dessa discussão é sobre o processo de construção da identidade profissional do professor. O presente trabalho é resultado dos estudos realizados no Curso de Licenciatura em Pedagogia,<sup>viii</sup> no Módulo Temático II: Educação e Fundamentos da Docência, na disciplina Estágio Supervisionado II, turma III ano de 2012-2013, pelo Programa de Ações Articuladas de Formação de Professores- PARFOR - da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC. Teve como objetivo promover o estudo e a reflexão sobre a construção da identidade<sup>viii</sup> profissional dos alunos-professores (alunos que já são profissionais do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica) considerando a autobiografia de sua história pessoal e profissional, a formação teórico-prática proporcionada pelo Curso de Pedagogia e pelo Estágio Supervisionado, a partir do procedimento metodológico do memorial de formação de abordagem autobiográfica. Como objetivos específicos se pretendeu analisar e refletir sobre de que forma as memórias de escola se materializam na prática pedagógica, ou seja, mobilizar o aluno-professor a pensar, a tomar a própria prática pedagógica como objeto de diálogo e reflexão e ensinar um novo olhar sobre ela.

A opção pelo trabalho com o memorial de abordagem autobiográfica com o foco temático na discussão sobre o processo de construção do itinerário da identidade pessoal e profissional dos “alunos/professores” sustenta a convicção de que as reflexões por parte do professor acerca dos seus conhecimentos singulares, de suas formas de pensar, experienciar e historiar sua trajetória pessoal e profissional pode desencadear na sua prática pedagógica mudanças no processo de ensinar.

Para Josso (2004) a pesquisa de abordagem biográfica ou experiencial possibilita a narrativa de experiências significativas no processo de formação na medida em que requer dos sujeitos envolvidos o encadeamento do pensamento lógico para articular e ordenar o texto sobre si mesmo possibilitando-lhes tomar consciência de sua fala e dos diversos contextos que influenciam as suas representações e subjetividades, e, assim, habilita o professor a tornar-se sujeito de sua formação.

Nas palavras de Nóvoa (1997, p.26) a reflexão retrospectiva sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão. E ainda, considerando o que nos ensina Garcia (1997) de que o percurso identitário do professor é uma memória historicamente

construída que se re (faz) dialeticamente num “*continuum*” de desenvolvimento que o acompanha por toda a vida pessoal, social e acadêmica, acreditamos que o memorial autobiográfico enquanto opção metodológica de ensino centrado na ação-reflexão-ação rompe com a dissociação entre teoria e prática vivenciada pelo reducionismo dos estágios supervisionados institucionais reduzidos a um amontoado de fichas de observações e se constitui um dispositivo de formação e (auto) formação dos professores para refletirem sobre o que pensam sobre seus percursos de formação identitária; como significam suas experiências, avanços e dificuldades no processo de formação docente, dentre outras situações de aprendizagem significativas para que os graduandos possam compreender a complexidade dos diferentes contextos educacionais e sua relação com as práticas institucionais e com as ações vivenciadas no cotidiano da escola.

A partir dessa compreensão, o referencial teórico desse estudo embasou-se nos estudos de Josso (2004) acerca dos princípios e procedimentos metodológicos da pesquisa narrativa para compreender o sentido da investigação-formação a partir da ação dinâmica e ativa do sujeito que aprende por meio de sua própria história; nas discussões de Nóvoa (1991) sobre a epistemologia da formação com foco na importância da reflexividade crítica enquanto base da formação docente; nas ideias de Tardif (2002) sobre a importância e valorização dos saberes dos professores para a construção de sua identidade; as nas contribuições de Mizukami e Monteiro (2002), sobre a escola e a formação continuada como espaço formativo e de construção do conhecimento do professor; as considerações de Pimenta (1994) a conceber o professor como sujeito produtor de conhecimentos a partir de sua própria prática; as contribuições de Zeichner (1993) com sua abordagem da educação crítico-emancipatória para reduzir desigualdades e promover a justiça social; e a epistemologia da prática de Schön (1997) que parte do pressuposto de que, a prática do professor tem subjacente uma teoria implícita de ensino e aprendizagem e que no percurso de sua formação precisa desvelar essa teoria mediante um processo de reflexão do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre ação; dentre outros autores, que, com referenciais e abordagens teórico-metodológicas de ênfases específicas acerca da formação de professores têm em comum o entendimento de que dentre as múltiplas dimensões inerentes ao processo de formação profissional docente, a vertente da identidade pessoal do professor destaca-se como um elemento essencial para a compreensão de sua ação profissional e que o conhecimento dos percursos e ciclos de vida dos professores

contribui para a construção de uma visão singular sobre o processo de suas histórias de vida, de sua formação e aprendizagem.

Com base nesses referenciais teóricos o percurso metodológico desenvolvido em sala de aula na disciplina do Estágio Supervisionado foi iniciado a partir da leitura do texto de Garcia (2000) “Baú de Memórias: histórias de professora”, e nas discussões, debates, estudos e pesquisa bibliográfica dos autores supracitados. Após a leitura e discussão do texto de Garcia (2000), foi proposto a produção escrita do Memorial de abordagem autobiográfica elaborado em forma de narrativa, para que os alunos-professores pudessem refletir sobre as representações identitárias acerca de si mesmos e de sua profissão a partir de suas realidades. A análise das narrativas foi realizada com base nas seguintes categorias conceituais: as experiências como aluno; as experiências como docentes; as vivências do contexto escolar relacionadas às práticas pedagógicas, os métodos de ensino; e as interações sociais e relacionais tais como: a relação professor /aluno na escola, as lembranças dos colegas e a atuação dos professores.

### **Os professores e suas memórias de escola: histórias de muitas vozes.**

Durante a elaboração do memorial autobiográfico as representações identitárias dos alunos/professores foram sendo (re) construídas num percurso atento e denso de histórias guardadas por muito tempo, no fundo do baú de suas lembranças. As histórias de vida e as memórias de escola dos fatos marcantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, foram sendo evocadas com emoção e sentimentos. Segundo Izquierdo (2002) são as nossas as memórias quem dão significado ao cotidiano; permite-nos acumular experiências; envolvem emoções relacionadas a um sentimento prazeroso ou triste e graças a elas podemos fazer história. Assim, evocar os acontecimentos passados permitiu a todos uma reflexão sobre suas histórias de vida. Mobilizados a resgatar as memórias de escola os alunos/professores rememoraram o modelo de ensino-aprendizagem em que foram ensinados. As narrativas abaixo expressam essas aprendizagens:

Estávamos eufóricos felizes em ir pela primeira vez à escola, principalmente porque estávamos vestidos com um lindo uniforme cuja blusa era cor de rosa. (aluna/professora, 1)

Amava a minha farda saia azul de prega, blusa branca, sapatos pretos e meias brancas muito lindas. (aluna/professora, 2)

Estar naquele lugar (escola) era o que mais me fascinava. Lembro-me do meu caderninho simples de páginas escuras que eu escrevia com o maior capricho. (aluna/professora, 3)

Lembro que o material didático era um livro do MOBRAL, um caderno e um lápis enviado para cada estudante pelo MEC. (aluna/professora, 4)

Os relatos supracitados recuperam lembranças de vida escolar que preservam uma saudade gostosa do ambiente escolar, da merenda, do fascínio dos livros, do prazer de estar uniformizado e da expectativa positiva de ir pela primeira vez a escola. Observa-se nessas narrativas a motivação positiva em relação à escola mediada pelos sentimentos de emoção, alegria, entusiasmo, prazer, a presença da curiosidade epistemológica a despertar o desejo de aprender e conhecer coisas novas, a disponibilidade cognitiva e afetiva do aluno como elemento promotor de aprendizagem evocada e carregada de sentimento e emoção. E assim, as narrativas passam a revelar a experiência viva do presente e do passado numa linguagem percebida “não apenas como um meio de comunicar o pensamento, não só como reflexo indireto do vivido, mas também como experiência humana, como expressão e produção de sentidos” (JOBIM E SOUZA, KRAMER, 2003, p.39). Mas, as memórias escolares dos alunos/professores não retratam apenas os bons momentos, os efeitos necrófilos da escola são apresentados: narram sobre a autoritária dinâmica da sala de aula, dos métodos de ensino, e nessa linha, a tessitura das narrativas e das diferentes histórias e vozes vão ganhando vida e significando as experiências adquiridas ao longo do tempo como parte de um aprendizado que segundo a fala de alguns alunos-professores, nem sempre de fácil travessia.

A memória que tenho de minha escola primária é um tanto tristonha, pois a professora parecia mais um general usando a régua e a palmatória, sem contar os inúmeros castigos humilhantes. (aluna/professora, 5)

Os meus registros são de um cotidiano escolar marcadamente conservador. A ligação com os princípios tradicionais era evidente na postura da professora que se limitava a realizar exposições verbais... [...] o silêncio era a principal regra que devíamos obedecer. Estudar Matemática era frustrante. O que mais me assustava era o dia da sabatina. Tenho fortes recordações de separação com fileiras dos sabidos e fileiras dos fracos. (aluna/professora, 6)



A lição presente nas entrelinhas dessas narrativas foi descobrir que a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa. E assim, à medida que rememoravam os momentos significativos e inesquecíveis do tempo de infância e escola, alguns, alunos-professores já tomavam sua prática pedagógica como elemento de análise ao perceber que subjacente à prática pedagógica que realizam existe uma teoria implícita de ensinar e aprender que elaboram ao longo de suas vidas e que acabam por orientar sua ação docente. Sobre essa questão Mizukami e Monteiro (2002), nos ensina que os conhecimentos profissionais do professor são conhecimentos em ação e que possuem enraizamento nas suas histórias de vida, experiências, pessoais, profissionais, dentre outros percursos formativos que vão sendo compartilhados nos contextos em que se dão.

Quando solicitados a evocar as lembranças dos métodos de ensino, os alunos-professores ressaltam a presença do modelo da escola tradicional caracterizado pela excessiva valorização da memorização mecânica de conteúdos escolares sem qualquer relação com a vida, enfatizaram o uso de punições e castigos físicos como meio de controle disciplinar, padronização de comportamentos e eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem tradicional de ensino é denominada por Freire (1987) de “educação bancária”, ensinar implica um ato mecânico de depositar conhecimentos, os educandos são os depositários e o educador o depositante. Segundo Mizukami, (1986, p.8) a abordagem tradicional parte do pressuposto de que o indivíduo aprende pela transmissão de conhecimentos os conteúdos logicamente organizados e estruturados pela escola e que o ensino efetivado através de método pedagógico exclusivamente expositivo outorga ao professor a função de transmissor de conhecimentos cabendo ao aluno apenas à função de audiência passiva e a reprodução mecânica da matéria estudada, ou seja, “o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”. De fato, a escola tradicional negou por muito tempo ao aluno o direito de aprender de forma crítica e reflexiva proibindo-o de tornar-se sujeito ativo do seu processo de construção do conhecimento, ignorando historicamente o que nos ensina Freire (1976) de que a vocação ontológica do ser humano é a de ser sujeito de sua história e que o objetivo da educação deve dirigir-se ao exercício de uma prática pedagógica dialógica entre educador e educando para conduzir professor e aluno a posição de sujeitos ativos de suas aprendizagens e, portanto sujeitos autônomos do conhecimento em de si mesmos.

Infelizmente, muitos alunos/professores aprenderam a partir da relação antidialógica e autoritária entre educador-educando, motivo, talvez, pelo qual grande parte das narrativas dos alunos-professores em seu “modelo mental de educação e de escola preservam “marcas” negativas dessa relação, como ilustram as narrativas abaixo:

Meu aprendizado foi baseado na Pedagogia opressora, onde se recorria a castigos físicos severos que marcaram definitivamente minha memória. (aluna/professora, 7)

Não gostava de Matemática, pois tinha que memorizar a tabuada e quando esquecia vinha à palmatória. (aluna/professora, 8 )

A maioria dos meus professores eram autoritários. (aluna/professora, 9)

O que eu não gostava na escola eram a famosa sabatina de Matemática e a lição de ABC feita pela professora, com um papel feito com um buraco no meio mostrando letra por letra. A lição era decorada com o uso de um papel furado no meio para ver as letras. (aluna/professora, 10)

Meus professores eram tradicionalistas chegando a ser severos. O que não gostava na escola era ficar de joelhos e a palmatória. (aluna/professora, 11)

Nos relatos supracitados, a prática antidialógica vivenciada na escola insiste em focar o ensino e a aprendizagem com ênfase em um currículo tradicional centrado em conteúdos, procedimentos e métodos de ensino, e baseado em prêmios e castigos, desconhece o valor da aprendizagem escolar como uma experiência intelectual e socialmente relevante para o aluno que se desenvolve e aprende, e que nesse contexto, é indispensável um ambiente escolar estimulador que incentive sua participação e autonomia a partir de uma relação dialógica.

Motivados a rememorar sobre sua formação inicial realizada no ensino Médio na Modalidade Normal, os alunos/professores refletiram sobre as seguintes questões: como me tornei professor? O que comumente motiva a escolha profissional das pessoas? Existe realmente escolha consciente? Temos consciência que os fatores sociais, econômicos, psicológicos, dentre outros, interferem na escolha? Na reflexão dessas questões, novos percursos foram evocados e estes trouxeram ao debate questionamentos que provocavam novos aprendizados. Os relatos abaixo registram as diferentes motivações que os mobilizaram a escolher o magistério. Algumas de cunho intrínseco:

Tenho certeza que não quis ser professora, mas nasci para ser professora. (aluna/professora, 12)

Já tinha o objetivo de ser professora. Iniciei o curso de Magistério em 1990 com duração de 3 anos.(aluna/professora,13)

Meu grande sonho era um dia ser professora.Ingressei no magistério com 21 anos e realizei meu sonho. (aluna/professora, 14)

Tranquei o curso em Serviço Social e vim realizar o meu sonho, cursar Pedagogia, do qual tenho muitas expectativas. (aluna/professora, 15)

#### Outras motivações de cunho extrínseco:

Terminei o Ensino Médio sem saber qual profissão seguir. [...] recebi uma proposta para ser auxiliar na educação Infantil. [...] o convívio inicial com as crianças me fez perceber a minha verdadeira vocação, a minha paixão pela escola. (aluna/professora, 16)

A opção pelo Magistério foi marcada como única condição para continuar estudando. E como a gente aprende a amar aquilo que tem, eu almejava realizar o sonho de ser professora. (aluna/professora, 17)

[...] a professora não tinha paciência comigo, contudo a vontade de aprender superava a decepção. Eu tinha o apoio do meu pai, pois o mesmo não desejava que me tornasse um trabalhador rural... [...] para orgulho de meu pai tornei-me professor e fui trabalhar na fazenda em que ele trabalhava. (aluno/professor, 18)

Matriculei-me no Magistério. A vontade de meu pai era ter uma filha professora. [...] não achava que tinha vocação para ser professora... [...] acabei aceitando a vontade de meus pais. (aluna/professora, 19)

O Magistério na época era a única opção, cidade pequena, quem almejasse outra formação teria de buscá-la fora o que não competia as minhas condições naquele momento... (aluna/professora, 20)

Ser professor não foi uma escolha, o curso de magistério era o único existente no meu município... (aluno/professor, 21)

Em suas diferentes vozes os alunos-professores reconhecem que os motivos que levam alguém a escolher essa ou aquela profissão resultam de motivações diversas e que nem sempre de acordo as nossas vontades ou desejos e nem sempre realizada de forma consciente, voluntária, mas de acordo as circunstancias do momento. De modo geral os motivos que os levaram a escolherem a profissão docente foram: necessidade de arrumar um emprego; satisfazer o desejo dos pais; ausência de opção; vocação; mercado de trabalho.

Ao relatarem sobre ingresso no Ensino Superior, retrataram a necessidade de comprometimento com a formação continuada como um dos fatores que mobiliza a disponibilidade cognitiva para novas aprendizagens e relataram que esta disponibilidade para aprender nem sempre se realiza com facilidade devido os obstáculos e dificuldades vivenciados no ambiente escolar e no contexto de suas condições materiais de vida.

Estar na condição de aluno é um desafio, já que após anos de prática nos vemos na condição de reavaliar tudo aquilo que construímos ao longo de nossa caminhada. E isso não é fácil, pois hoje estou na condição de aprendiz e em relação a algumas coisas, ainda existe um pouco de resistência. [...] Sei que terei de me adaptar em relação à leitura, pois ela deve ser uma prática diária e como estou na sala de aula, nem sempre é possível ter tempo para ler obras teóricas, pois nos preocupamos em pesquisar sobre os conteúdos que temos de desenvolver na sala de aula e por vezes esquecemos nossa própria formação. (aluno/professor, 22)

Reconhecemos que as condições de trabalho dos professores têm influencia no desenvolvimento de sua formação profissional, e, portanto devem ser consideradas nas de propostas de formação, pois a construção de sua identidade profissional encontra-se relacionada ao ambiente de formação, e, nesse caso, as Instituições de Ensino Superior - IES - passam a ter uma responsabilidade ímpar para a formação docente e pedagógica, precisam fomentar a adoção de metodologias de ensino dialógicas emancipatórias e inovadoras, bem como construir propostas curriculares que incentivem e estimulem o professor a aprender a aprender e pensar autonomamente de modo à ressignificar algumas das questões limítrofes de sua formação. Segundo Zeichner (1993) a formação inicial de professores tem lacunas significativas e os currículos em algumas faculdades e universidades, não têm conseguido preparar os graduandos para considerar e trabalhar com as diferenças culturais e sociais de seus futuros alunos de forma crítica. Sendo assim, é preciso trabalhar com os professores para fazer com que eles usem sua experiência para construir um conhecimento significativo, contextualizado e humanizador que não separe teoria e prática, e nessa ótica, currículo deve construir experiências transformadoras de formação de educadores nas universidades tendo em vista o desenvolvimento de uma educação crítica e de qualidade para os professores e consequentemente para todos os seus alunos.

Nessa perspectiva, o contexto de formação dos cursos de licenciatura deve oferecer oportunidades para que os professores construam seus saberes sobre a sua

profissão, sobre si mesmo e sobre a escola e que compreendam sobre os efeitos sociais de trabalho dessas constatações para que possam realizar mudanças na escola. Formar o professor reflexivo requer mudanças nos contextos formativos e estes devem estar voltados para uma concepção de educação dialógica e crítica; contar com a atuação dos formadores de professores que devem ajuda-los aprender a aprender e a pensar autonomamente. Os relatos abaixo ilustram essa assertiva:

Fazer um curso superior foi um sonho para mim. A inscrição no curso de Pedagogia pela Plataforma Freire em 2011, criou em mim grande expectativa ... [...] tenho encarado o curso como importante fermenta para meu crescimento profissional e pessoal. [...] tenho buscado transformar os ensinamentos teóricos em mecanismos que facilitem minha prática pedagógica em sala de aula e também para aperfeiçoar minha relação com a comunidade da qual faço parte. (aluna/professora, 23)

Atualmente, a Universidade, é e está sendo para mim, o “universo” de conhecimento que dimensiona saberes e descobertas. Saberes estes que procurarei aderir a minha prática pedagógica como educadora infantil (aluna/professora, 24)

Mesmo com todas as dificuldades que enfrentam no percurso de sua trajetória de formação continuada, o fato dos professores buscarem na Universidade as bases de seu desenvolvimento profissional representa um salto qualitativo para sua formação e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de ensino na escola. Reconhecer que o Curso de Pedagogia suscitou mudanças qualitativas no seu crescimento pessoal e profissional nos leva a ratificar a idéia de Nóvoa (1992), de que o processo de formação da identidade profissional só pode ser compreendido numa linha de aprendizagem e mudança que considere a trajetória educativa do professor como um todo e que o desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência é um processo complexo e dinâmico influenciado pelas diversas vivencia pessoal e profissional. A construção da identidade profissional do professor é um lugar de lutas e de conflitos que caracteriza a maneira como cada um se sente e se constrói professor. E sobre essa questão Freire (1991) nos adverte:

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro 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” (FREIRE, 1991, p. 79).

De fato, a identidade profissional do professor vai sendo construída em meio às interações sociais do coletivo que vivencia no cotidiano de sua prática social e mediante o significado que enquanto autor e ator confere a atividade docente que realiza, por isso é caminho repleto de resistências, tensões e conflitos porque ligado ao sistema de valores de cada um deles e das múltiplas representações sociais que influenciam sobremaneira o processo de sua formação. Segundo Schön (1997) a prática pedagógica é, por excelência, o lugar onde se efetiva a aprendizagem da docência e o grande desafio do professor é aprender a “refletir na e sobre a ação”, ou seja, tomar sua prática como objeto de estudo, reflexão e aprendizagem, a “ação reflexiva” modifica, imprime qualidade ao trabalho docente e proporciona ao professor a construção de um pensamento autônomo.

Nas palavras de Tardif (2002) a prática reflexiva permite ao professor a dispor e experimentar seus diferentes saberes: os específicos - relativos às áreas de conhecimento objetos de ensino; os pedagógicos - relativos à docência; os saberes de experiência - relativos à sua trajetória de vida pessoal e de sua prática; que articulados irão lhe possibilitar a vivência de situações formativas teóricas e práticas, bem como criar novas possibilidades de leitura e de intervenção na realidade educativa imprimindo dessa forma, qualidade e autonomia ao percurso de sua formação acadêmica e profissional e pessoal.

Com base nessas reflexões, admitimos que a lógica da racionalidade técnica da qual nos fala Nóvoa (1997, p.28), “opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma prática reflexiva”, e, portanto, não dá conta da formação do professor, e assim, um equívoco cometido por muitos cursos de formação de professores tem sido o de reduzir a ação docente a uma dimensão meramente técnica ignorando que prática produz teoria e que a docência é à base da formação. Estimular o desenvolvimento profissional de professores reflexivos requer a assunção, por parte destes, da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e de que participem como protagonistas no campo das políticas públicas educativas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ouvir e (re) interpretar as histórias dos professores, compartilhar a tessitura e emoção das narrativas de cada um sobre as lembranças de seu percurso existencial como aluno e como professor suscitou um denso mergulho na trajetória de sua identidade pessoal e profissional. Revisitar lugares, evocar o passado, rememorar afetos, admirar a história de

nós mesmos não é uma tarefa fácil de ser realizada, requer conforme Jobim e Souza, Kramer (2003, p.16) que “se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história”. Ao falar de nós mesmos, passamos a tecer historicidade de nossa subjetividade enquanto sujeito individual e social para nos descobrirmos sujeitos de uma prática social que se efetiva no entrono das relações sociais de uma determinada sociedade e cultura, a descobrir que a mesma vai se entrelaçando em outras histórias, como nos diz Garcia (2000) basta abrir o baú de memórias recheado de sonhos, expectativas, surpresas e lutas que “[...] as histórias pulam procurando espaço para falar”.

Nesse trabalho, enquanto professores-formadores aprendemos ouvir nossos alunos-professores. Conhecer suas memórias de infância e escola foi um momento de grande relevância para a disciplina de Estágio Supervisionado, confirmamos mais uma vez as ideias de Nóvoa (1997), sobre a importância de investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao seu saber de experiência, e que a perspectiva ontológica do processo de formação vivenciada nesse estudo oportunizou a todos eles momentos marcantes de reflexão crítica sobre a profissão docente e sobre si mesmo, de que as narrativas autobiográficas permitiram trocas significativas com seus pares onde compartilharam vivências bem como puderam compreender que as aprendizagens que realizam durante o processo de formação produzem mudanças nas formas de pensar e que a construção identidade profissional resulta de um complexo processo de subjetivação no qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional de forma única e singular, e, portanto, não há como separar a formação da identidade pessoal da profissional, pois estas se cruzam na nossa maneira de ser e ensinar e, sendo assim, as práticas e teorias que sustentam o fazer pedagógico em sala de aula são também resultado das influências de suas trajetórias de vida.

Ao nosso olhar, é preciso sensibilizar e mobilizar o professor a realizar mudanças na escola e em sua prática pedagógica em função da realidade e das necessidades de cada contexto, e, para que essa compreensão seja construída os processos formativos relativos à sua ação profissional precisam estar conectados a uma abordagem dialética de educação e de ensino-aprendizagem com vistas à formação da consciência crítica sobre sua atuação profissional.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GARCIA, Regina Leite. Báu de memórias: histórias de professoras. In: ALVES, Nilda (org). GARCIA, Regina Leite (org) et all. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: D&P, 2000.

GARCIA, Carlos Macedo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, 1997.p.53-76.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre. Art Med, 2002.

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

JOBIM E SOUZA.; Solange. KRAMER, Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: JOBIM e SOUZA, Solange.; KRAMER, Sonia (orgs) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003.p. 13-42.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graças Nicoletti.; MONTEIRO Filomena Maria de Arruda. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, Maria da Graças Nicoletti e RODRIGUES, Aline Maria de Medeiros. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Paulo: EdUFSCCar, 2002.

NÓVOA, Antônio (org) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, 1997, p.12- 50.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antônio (coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



