



**Universidade Estadual de Santa Cruz  
Departamento de Ciências da Educação  
Colegiado de Pedagogia**

***IV SIMPÓSIO DE PEDAGOGIA – SIMPED***

***Alfabetização: das políticas públicas à sala de aula***



**27 a 29 de agosto de 2019.**

**ILHÉUS/BA  
2019**

## **Coordenação e Comitês**

### **Comissão organizadora**

Profa. Alba Lúcia Gonçalves/ DCIE  
Profa. Cornélia Guimarães Santos/DCIE  
Profa. Lilian Moreira Cruz/DCIE  
Profa. Lúcia Fernanda Pinheiro Barros Coimbra/DCIE  
Profa. Viviane Briccia do Nascimento/DCIE  
Graduanda Camila Coelho Ferreira Rebouças/Pedagogia/UESC  
Graduando Jéferson Evangelista dos Santos/Pedagogia/UESC

### **Comitê científico**

Profa. Dra. Alba Lúcia Gonçalves  
Profa. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves  
Profa. Dra. Cíntia Almeida  
Profa. Dra. Cláudia Celeste Lima Costa Menezes  
Profa. Esp. Cornélia Guimarães dos Santos  
Profa. Dra. Cristiana Batista  
Profa. Dra. Elis Cristina Fiamengue  
Profa. Dra. Emília Peixoto Vieira  
Prof. Me José Everaldo Santos  
Profa. Dra. Jussara Moreira  
Profa. Ma. Genigleide Santos da Hora  
Profa. Ma. Irandir Souza da Silva  
Profa. Dra. Jeanes Martins Lachert  
Profa. Dra. Júlia Maria da Silva Oliveira  
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. Dra. Ludmila Scarano Coimbra  
Profa. Dra. Luzineide Miranda Borges  
Profa. Dra. Maria Elizabete Souza Couto  
Prof. Me. Paulo Vasconcelos  
Profa. Dra. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos  
Profa. Ma. Sandra da Mata Virgem Gomes  
Profa. Dra. Viviane Briccia do Nascimento

**SUMÁRIO****Eixo 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

|   |    |
|---|----|
| 1. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM ITABUNA-BA.....  | 06 |
| 2. O DESASSOSSEGO NECESSÁRIO AO PEDAGOGO NO ENSINO DAS CIÊNCIAS.....  | 17 |
| 3. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM CURSO DA EAD NO ENCONTRO ENTRE DIFERENTES GERAÇÕES.....                                     | 24 |
| 4. NARRATIVAS DO ITINERÁRIO DE UMA ESTUDANTE EM FORMAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....                              | 36 |
| 5. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AS IMPLICAÇÕES DO FAZER PEDAGÓGICO.....   | 47 |
| 6. REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL DA BAHIA..... | 57 |

**Eixo 2 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

|   |     |
|---|-----|
| 1. A INFLUÊNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....                                    | 65  |
| 2. MEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....   | 73  |
| 3. O ATO DE LER: A PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA DO CAMPO EM CLASSES MULTISSERIADAS.....                               | 83  |
| 4. UM ESTUDO INTEGRATIVO DA TEORIA CONSTRUTIVISTA PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA .....                            | 91  |
| 5. LINGUAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO MAIS CRÍTICA.....                                 | 99  |
| 6. OS TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA..... | 111 |
| 7. A PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....  | 119 |
| 8. TUTORIAS COLABORATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO.....   | 126 |
| 9. ENSINO POR INVESTIGAÇÃO, ARGUMENTAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS .....     | 135 |
| 10. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE DA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA .....                                 | 144 |
| 11. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DAS CLASSES MULTISSERIADAS.....                   | 153 |

**Eixo 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL**

|   |     |
|---|-----|
| 1. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....  | 160 |
| 2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS-BA: UMA EXPERIÊNCIA.....  | 171 |
| 3. SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR: REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS-BA.....                     | 179 |
| 4. ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM.....                  | 191 |
| 5. CONTOS DE FADAS: IMPASSES E CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....              | 201 |
| 6. EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCRITA DE PRÓPRIO PUNHO COMO POSSIBILIDADE INOVADORA DA CRIANÇA APRENDER A LER E ESCREVER..... | 213 |

**Eixo 4 - Educação e Diversidade**

|   |     |
|---|-----|
| 1. DESAFIO CONTEMPORÂNEO DE COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE A GEOGRAFIA HUMANISTA E A PEDAGOGIA .....  | 224 |
| 2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESAFIO CURRICULAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....  | 236 |
| 3. DESAFIO CONTEMPORÂNEO DE COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE A GEOGRAFIA HUMANISTA E A PEDAGOGIA .....  | 249 |
| 4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....  | 260 |
| 5. PEDAGOGIA HOSPITALAR: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA.....  | 270 |
| 6. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO.....  | 281 |
| 7. ESTUDOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE OS TRABALHOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)..... | 301 |
| 8. NÚCLEO DE INCLUSÃO CURUMIM (NIC) E A CONSTRUÇÃO DO PDI NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....  | 309 |
| 9. RELATO DE EXPERIÊNCIA - O JOGO NA INCLUSÃO ESCOLAR.....  | 320 |
| 10. HORTA ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO: UM RECURSO PEDAGÓGICO.....  | 330 |
| 11. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: APLICAÇÃO DE PROJETO DE INTERVENÇÃO NUMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....   | 338 |

**Eixo 5 - POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL**

|   |     |
|---|-----|
| 1. A GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DO GLOBAL AO LOCAL..... | 346 |
|---|-----|

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

|   |     |
|---|-----|
| 2. OS MECANISMOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO INSTRUMENTOS DE FORTALECIMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA EM PORTO SEGURO/BA..... | 357 |
| 3. OS DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM OLHAR DA VIVÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....                    | 370 |
| 4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....  | 380 |
| 5. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....  | 392 |

## **Eixo 6 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

|  |     |
|--|-----|
| 1. A RELEVÂNCIA DA LEITURA PARA FOMENTAR AULAS DE GEOGRAFIA MAIS REFLEXIVAS.   | 402 |
| 2. RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DOCÊNCIA.....  | 414 |
| 3. PRÁTICA SOCIAL E PROCESSOS EDUCATIVOS COM MANICURES: COMO ELAS ENSINAM SOBRE OS RISCOS INERENTES AO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO.....         | 425 |
| 4. EJA PRESENTE! RESSIGNIFICANDO O ATO DE ENSINAR E APRENDER A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DAS TD.....  | 437 |
| 5. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE TURISMO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA CURRICULAR.....                              | 445 |
| 6. TURISMO PEDAGÓGICO; UMA PROPOSTA CURRICULAR .....   | 454 |
| 7. SOFTWARES EDUCATIVOS NO ENSINO DE QUÍMICA: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO SOFTWARE CARBÓPOLIS.....  | 464 |
| 8. A INSERÇÃO DE PLATAFORMAS ONLINE COMO AUXILIADORAS AO LETRAMENTO DIGITAL DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS NO SÉCULO XXI.....       | 476 |
| 9. EDUCAÇÃO MUDIÁTICA: CAPACITANDO CRIANÇAS E JOVENS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DO USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO.....          | 488 |
| 10. A PEDAGOGIA WALDORF: UM JEITO DIFERENTE DE APRNDER E ENSINAR?.....   | 498 |
| 11. A LEITURA NA ESCOLA: CONTRIBUTOS REFLEXIVOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO PESSOAL DO ALUNO.....                                       | 509 |
| 12. A HORTA ESCOLAR COMO REFERÊNCIA E MEIO SUSTENTÁVEL NAS ESCOLAS DO CAMPO.....   | 518 |
| 13. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....   | 523 |
| 14. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRODUÇÃO E APLICAÇÃO OFICINAS SOBRE REPRESENTAÇÃO ESPACIAL..... | 537 |

## **Eixo 1 - Formação de Professores**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM ITABUNA-BA.**

Lisângela Silva Lima <sup>1</sup>  
Arlete Ramos dos Santos <sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo trata-se de uma discussão tomando como base os dados de uma pesquisa quali-quantitativa, realizada no mestrado profissional, que teve como objetivo investigar a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do município de Itabuna-Bahia, de forma a compreender as exigências quanto ao nível de formação dos professores, os elementos da cultura e os princípios da educação do campo, presentes nas práticas docentes. Os instrumentos de coleta utilizados foram: revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de entrevista. Sendo esses, analisados, a partir do método materialismo histórico-dialético. O aporte teórico está referendado em Caldart (2012), Arroyo(2012) e Ludke e André (1986). Os resultados mostram que o município não dispõe de uma política específica voltada para atender a formação continuada dos professores que atua na EJA - Campo, o que faz com que, os sujeitos envolvidos no processo educativo não convivam efetivamente com uma educação que fundamente na cultura campestre. Neste contexto, se torna fundamental um novo olhar para os docentes EJA - Campo, dando visibilidade ao seu pensar, fazer e viver, tomando como ponto de partida para o processo de formação, sua trajetória e as suas experiências no campo educacional. Sendo assim, é primordial compreender a prática docente e a utilização de experiências de ensino no percurso formativo dos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada de professores. Prática docente.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no mestrado profissional, o qual tem como objetivo, investigar a formação continuada dos professores da EJA - Campo no município de Itabuna – Bahia.

O município de Itabuna localiza-se no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau. Possui uma área total de 432,244 km<sup>2</sup> e está localizada

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela UESC; Especialista em Educação de Jovens e Adultos – UESC; Especialista em Gestão Escolar – Vasco da Gama; Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação Do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas - CEPECH do Departamento de Ciências da Educação - DCIE da UESC – BA, com registro no CNPQ.

<sup>2</sup> Pós- doutora em Movimentos Sociais pela UNESP; Doutora e Mestre em Educação pela FAE/UFMG; Prof<sup>ª</sup>. Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz; Coordenadora do Centro de Estudo e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais Diversidade Cultural e Educação (UESC), com registro no CNPQ.

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

a 426 quilômetros da capital da Bahia. É a quinta cidade mais populosa do estado, com uma população de 204.667 (duzentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e sete) habitantes, conforme contagem populacional de 2010, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. A estimativa de 2018, desse mesmo Instituto, estipulou uma população de 212.740 (duzentos e doze mil, setecentos e quarenta) habitantes.

Na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, trazem em seus textos referências à educação de adultos, ou àqueles que não a tiveram na idade própria. A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o artigo 208, inciso I, da Constituição: “I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Vemos um claro estabelecimento do direito à educação a toda a população adulta, maior de 18 anos que não teve, por motivos diversos, condições de prosseguir na escola em idade adequada. Nesse caminho, também a LDB estabelece:

Art. 37. § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

Diante deste contexto, configura-se o direito fundamental de acesso e permanência na educação formal brasileira para jovens, adultos e idosos. Esse chamado direito fundamental é trazido à nossa reflexão como um direito inalienável ao ser humano. Sobre isso, Santos e Camargo (2017) esclarecem que os direitos fundamentais são sinônimos de direitos humanos e sua positivação nada mais seria do que a afirmação legal de tais direitos. Em outras palavras, quando o Estado, através de seus legisladores, resolve constituir suas bases legais e inclui no ordenamento jurídico os direitos humanos, considerados assim também no plano internacional, eles passam a se constituírem direitos fundamentais naquela nação e positivados naquelas leis. Para os autores, “dessa forma, há a tendência de que cada país, no momento de elaboração de sua constituinte, dispense tratamento aos direitos que aquela sociedade entende como sendo fundamentais para uma vida digna” (SANTOS e CAMARGO, 2017, p. 27). Esse é, sem dúvida, o caso da educação formal, de modo geral, e da EJA, em específico, quando reconhecida pela Carta Magna do Brasil como direito fundamental.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) a formação de professores torna-se tema preponderante, ao nível nacional e internacional. A valorização do desenvolvimento profissional docente tornou-se um consenso estratégico, embora limitado ao nível do discurso e restringido às metas fiscais e orçamentárias, para a melhoria dos índices educacionais e da qualidade da educação. Esse consenso está representado na LDN Nº 9.394/1996 no Art. 61:

**Art. 61.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para Maldaner (2000, p 30), o professor que tenha como pressuposto ser um mediador, um facilitador e ao mesmo tempo um participante ativo em todo processo de ensino aprendizagem, deve ser:

(...) aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia a dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo.

Pode-se dizer que em geral em nossa sociedade, o professor é visto como aquele que pratica o que ensina os pesquisadores em educação. Entretanto, quando um professor é também um pesquisador, ele agrega ao seu currículo muitos pontos positivos, pois consegue aliar prática e teoria.

E para melhor analisar o trabalho de formação de professor é necessário compreender as especificidades do segmento em que o mesmo atua. Assim, cabe considerar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio, em idade própria. Caracteriza-se como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida, de trabalho e de desenvolvimento. Contudo, não se limita apenas à escolarização, pois reconhece o direito humano fundamental de formação de jovens, adultos e idosos autônomos, críticos e participativos frente ao meio em que vivem. Tem, assim, o objetivo primordial de oferecer uma educação de qualidade social coerente com a realidade



### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

contemporânea, oportunizando o exercício de uma cidadania participativa aos que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria.

A Educação de Jovens e Adultos pauta-se numa concepção curricular que considera e valoriza os interesses dos educandos, na perspectiva de uma educação humanizadora, relevante, do ponto de vista da construção do conhecimento, e multiculturalmente orientada.

É por essa razão que a metodologia na EJA deve focar os processos interativos que favoreçam o diálogo na relação ensino e aprendizagem, partindo sempre de uma pesquisa do meio sociocultural dos educandos. Almeja-se o exercício de uma metodologia que dialogue com a pluralidade de tempos, espaços e relações entre os sujeitos, e que reconheça a cultura e o conhecimento como matrizes da educação.

O perfil do educador da EJA que se apresenta, constitui-se em um referencial aberto e flexível que aponta o papel do educador em uma perspectiva focada numa formação para transformação, a participação coletiva, a igualdade entre os sujeitos sociais, a valorização das individualidades e o exercício do diálogo em sala de aula.

Entende-se que a formação continuada é a etapa de continuação do aperfeiçoamento profissional. Ela é de responsabilidade, tanto das universidades como das secretarias de educação, bem como do próprio docente (ARROYO, 2006; FREIRE, 2005; VEIGA, 2002). Assim, ela ajuda a assegurar o bom desempenho dos professores em sala de aula, além de possibilitar a superação das dificuldades do cotidiano e a reflexão da prática docente.

Desta forma, é viável desenvolver política de formação continuada que proporcione ao professor capacidade de conviver com a complexidade e singularidades da multissérie, a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar na EJA - Campo.

### **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NO MUNICÍPIO DE ITABUNA-BA.**

A última década do século XX, foi marcada pela discussão sobre a qualidade da educação e, em particular, das condições de trabalho dos profissionais da área, caracterizada por uma enorme desvalorização do magistério em função de baixos salários, condições de trabalho inadequadas, além da necessidade de redimensionamento da política de formação inicial e continuada dos professores.

Se destaca nesse processo a necessidade da implementação de uma política

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

educacional de reestruturação e valorização do magistério que viabilize uma remuneração digna a esses profissionais, além de oportunizar cursos de formação continuada que reforcem a prática educativa nesta perspectiva, favorecendo a progressão salarial e investindo em melhorias nas condições de trabalho, conforme as metas estabelecidas nos documentos legais, a citar o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 2.320, de 18 de junho de 2015, com vigência entre 2015-2024, que propõe em suas metas:

Meta 14: Promover políticas de valorização na carreira de 100% dos profissionais da educação básica, assegurando a estes: piso salarial, promoção, incentivos e melhoria nas condições de trabalho, assim como, garantir a efetivação dos Planos de Carreira do Magistério.

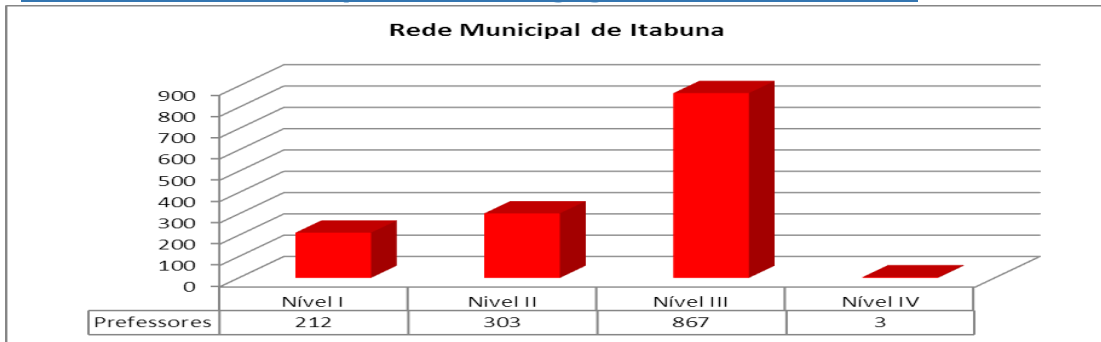
[...]

14.5 Garantir, no Plano de Carreira, Formação Continuada com certificação pela Secretaria de Educação e estímulo à titulação profissional, em parceria com a União, Estado, e as IES. (ITABUNA, 2015).

Segundo o disposto na LDBEN, Lei nº. 9.394/96, em seu artigo 62, os docentes do ensino fundamental devem ser formados em cursos de licenciatura plena; na ausência de licenciados, em outra graduação com complementação pedagógica nos termos da legislação; ou, então, serem formados em curso normal em nível superior, admitindo-se a referida formação em nível médio. Demais disso, é garantida pelo município licença remunerada para os profissionais que ingressam no doutorado e mestrado.

Mediante as bases legais, o município busca dentro das limitações oferecer condições de acesso aos professores nas formações iniciais e continuadas. O gráfico a seguir demonstra a quantidade de professores da rede municipal por nível de formação, sinalizando que grande parte dos profissionais do município possui nível III, (80%), 30% nível II e uma parcela pequena só possuem nível I (ensino médio), (10%). Os dados indicam a necessidade de o município continuar investindo na formação inicial dos professores para o alcance de 100% de professores graduados. O nível I corresponde à formação inicial em magistério; nível II, com graduação; nível III, com especialização; e nível IV, com mestrado.

**Gráfico 01 - Quantidade de professores da rede municipal de ensino por nível de formação**



**Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabuna/2015.**

Desta forma, a Rede Municipal de Educação de Itabuna conta com um total de 1.385 profissionais, desses, 212 tem apenas o Ensino Médio completo (Magistério) e 1.173 tem formação em Ensino Superior. Dentre os que possuem Ensino Superior, 23 são mestres e 4 são doutores. Salienta-se que, da quantidade de professores que ainda possuem formação em Ensino Médio, um número significativo já se encontra em processo de graduação em nível superior. Vale ressaltar que esse demonstrativo, apesar de se referir ao ano de 2015, ainda continua sendo o mais atualizado nos documentos legais dentro da Secretaria de Educação do município de Itabuna – Bahia.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRÁTICA DOCENTE**

A educação brasileira tem se caracterizado desde os primórdios da colonização como excludente e dualista, privilegiando a classe dominante, e quando se refere ao campo brasileiro, isso não é diferente. Ainda no século XX, a história nos mostra um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, e observa-se que até as primeiras décadas do referido século não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente com a cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o seu trabalho.

Avaliando a historiografia da Educação nas áreas rurais brasileiras, percebe-se que com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do século XX, e a educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios.

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. Ela teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, GO, no ano de 1998, reafirmada nas lutas e em sua identidade nas diferentes ações desde então e envolvendo progressivamente um conjunto maior de organizações e entidades.

O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi à necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Mas, exatamente pelos sujeitos envolvidos e a materialidade social que a institui, a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual.

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 (PRONERA). Importante registrar que os movimentos sociais do campo foram participantes ativos das Conferências Estaduais e Nacionais da Educação – CONAEs – gerando influências no Plano Nacional de Educação, Lei sob nº 13005, aprovada no ano de 2014. São 20 metas para a educação brasileira nos próximos 10 anos. Em

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

praticamente todas elas há menção aos povos do campo, à necessidade de educação básica, formação de professores, materiais didáticos entre outros temas essenciais ao avanço da educação do campo como construída pelos movimentos sociais em diálogo com governos.

A Educação do campo propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos. No entanto, para garantir o direito de todos os cidadãos, a escola precisa estar onde os indivíduos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir educação do campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2007).

De acordo com Caldart (2009) a Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Repensar a formação de professor que atua no contexto do campo é defender que a discussão dê por via dos princípios da educação do campo, levantados a partir do marco legal os elementos que os regem. O artigo 2º do Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010 celebra o seguinte:

I – respeito a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II – incentivo à formação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, econômico justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerado as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Os princípios apontam para as orientações norteadoras do trabalho docente. Concebidos como referência para o desenvolvimento do trabalho no âmbito

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

educacional, os princípios apontam as especificidades necessárias a serem trabalhadas com os sujeitos do campo, respeitando assim as identidades.

Nessa perspectiva, proporcionar formação continuada aos profissionais atuantes no campo, favorece a implementação de uma prática docente pautada nas especificidades dos sujeitos envolvidos frente ao processo ensino e aprendizagem. Assim, como contribuir com o bom desempenho dos professores em sala de aula, possibilita a superação das dificuldades do cotidiano e a reflexão da própria prática docente.

Desta forma, é viável desenvolver política de formação continuada que proporcione ao professor capacidade de conviver com a complexidade e singularidades presentes na educação do campo, a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização do contexto educacional.

## **METODOLOGIA**

A metodologia da nossa pesquisa consistiu das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados, como aplicação dos questionários e entrevista. Sendo apenas analisadas no momento atual as entrevistas. O método utilizado durante esse trabalho foi o materialismo histórico dialético.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA**

A entrevista foi construída de forma semiestruturada, consentindo assim, que o pesquisador realizasse alterações ou ajustamentos. Os nomes dos sujeitos e das instituições de ensino utilizados no texto são fictícios, a fim de preservar a identidade dos mesmos. Segundo Lüdke e André (2013, p.39), a grande vantagem dessa técnica é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Sendo assim, entrevistamos o coordenador municipal da Educação do Campo o professor João José Souza<sup>3</sup>, no qual, perguntamos se SEC possui uma proposta de formação continuada específica embasada nos princípios da Educação do Campo.

"Existia um grupo de formadores para os professores do Campo, com parceria Escola Ativa, onde os dois supervisores junto com as coordenadoras do campo realizavam a formação dos micros centros, que era a formação específica dentro da temática da Escola Ativa, mensalmente. Na gestão 2013-2016, construiu um grupo de formadores da rede, pensando em

---

<sup>3</sup> Nome fictício

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

desenvolver uma política de formação para os professores do campo. Esse grupo de formadores foi substituído e nós fizemos esse momento com os professores. Posteriormente foi indicado um professor para dar continuidade aos trabalhos de formação estudando as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do Campo (...). No primeiro momento foi direcionada para os coordenadores, que multiplicariam com os professores.

Diante das colocações do coordenador municipal da Educação do Campo percebe-se que o município não proporciona a concretização de uma educação do campo eficaz visto que, a proposta político pedagógica não atende aos princípios da referida modalidade de ensino.

Entrevistamos a coordenadora pedagógica de quatro escolas do campo que compõe o núcleo (V), Anna Laura Brilho<sup>4</sup> – Itabuna – BA e perguntamos como é realizada a formação continuada dos professores que atuam na EJA do Campo.

“Na gestão passada, nós tínhamos o núcleo do campo que todas as formações eram voltadas para o campo, especificamente. Nós elencávamos as necessidades que eram urgentes e a gente fazia seminários, trocas de experiências, fazíamos mostras de trabalhos, visitas, mas era coisa bem nossa mesmo. E na mudança de gestão o foco mudou, não tem um olhar específico para ofertar uma educação no campo da forma que precisa ser, defendendo o sujeito que lá se encontra e hoje em dia, nós é que insistimos”.

Diante do apresentado pela coordenadora pedagógica é possível reafirmar que o município de Itabuna - BA, no que trata da formação continuada para os professores que atuam na EJA em escolas que ficam localizadas no campo não oferece uma proposta de formação que atenda as especificidades da referida modalidade de educação de jovens e adultos no campo, chegando a negar os princípios educativos levando em pertinência o espaço geográfico e o público camponês.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos pressupostos apresentados percebemos que a EJA - Campo precisa ser vista dentro de suas especificidades, pois se percebe que os professores visualizam o campo como um espaço homogêneo, unificado ao território urbano. Em linhas gerais, as práticas docentes vivenciadas nesses espaços estão bastante focadas nas práticas e culturas urbanas, ficando o contexto rural, muitas vezes, como extensão mínima do tempo pedagógico da escola. Outro aspecto identificado foi a ausência de uma política de formação voltada para os professores do campo que discuta suas práticas docentes e repensem as especificidades que a modalidade da educação do campo possui EJA - Campo.

---

<sup>4</sup> Nome fictício.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Investir na formação do professor do Campo consiste em dar-lhe subsídios e condições de questionar as suas funções nesta modalidade de ensino enquanto articulador do trabalho pedagógico. Sendo assim, de grande valia que o processo de formação continuada não se constitua apenas como um momento de aperfeiçoamento da prática docente, mas um processo de formação crítica e reflexiva, elevando ao autoconhecimento intelectual, emocional, pessoal e organizacional do sujeito.

Temos clareza de que um dos desafios do professor consiste em aprimorar incessantemente o seu ser profissional, educando-se a cada dia para exercer com sabedoria a sua profissão, num propósito de alcançar níveis mais aprofundados do conhecimento por meio dos estudos, do diálogo, das discussões e, principalmente, da possibilidade de refletir a própria prática docente para provocar mudanças significativas no processo ensino aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa indicam, ainda, que a educação do campo precisa ser vista dentro de suas especificidades, pois se percebe que os educadores enxergam o campo como um espaço homogêneo, unificado ao território urbano. Em linhas gerais, as práticas docentes vivenciadas nesses espaços estão bastante focadas nas práticas e culturas urbanas, ficando o contexto do campo muitas vezes como extensão do tempo pedagógico da escola. Outro aspecto sinalizado foi à ausência de uma política de formação continuada voltada para os professores do campo que discutam suas práticas e repensem as especificidades que a EJA -Campo possui.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_.BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - **PRONERA**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.



\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO nº 2/2008**. Diário Oficial 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.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In. ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA M.C. Por uma educação do campo. Rio de Janeiro. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMARGO, Sumerly Bento; SANTOS, José Jackson Reis dos. **Teoria dos direitos fundamentais e suas contribuições para o campo da educação de pessoas jovens, adultos e idosa**. In: SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA, Sandra Márcia Campos.

WESCHENFELDER, Lorita Maria (Orgs.). **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290630>Acessado em: 11/01\2013.

ITABUNA. **Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna– Ciclo de Formação/Ensino Fundamental**, Itabuna-Bahia, SEC – 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação de Itabuna – PME**. Lei nº 2.320, de 18 de junho de 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção educação em química).

## **O DESASSOSSEGO NECESSÁRIO AO PEDAGOGO NO ENSINO DAS CIÊNCIAS**

**Luna Estéfany Silva Santos \***

### **RESUMO**

Esta pesquisa é parte integrante da minha dissertação de Mestrado intitulada “Ensino, Autoformação e Mestiçagem”, que foi elaborada a partir da minha inquietação sobre a abordagem do ensino presente nos livros didáticos de Ciências na Educação Básica se

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Itabuna-BA, Brasil. E-mail: [lunaestefany@gmail.com](mailto:lunaestefany@gmail.com).

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

basearem, muitas vezes, na fixação dos conceitos científicos em relação a outras formas de ensino e aprendizagem. Diante disso, tomou-se como inspiração o desassossego do Bernardo Soares na obra 'Livro do Desassossego' (2006), que retrata a história de um homem fadado a rotina, mas com um sonho incessante, para abordar o espírito do professor diante da complexidade da vida humana. Este contexto na área do ensino remete a uma proposta de aproximar: inteligível e sensível; razão e emoção; memorização e experimentação. A possibilidade de haver complementaridade entre duas dimensões vistas como opostas é preconizada por Edgar Morin (2017) no princípio dialógico do pensamento complexo. Diante das ideias expostas, compreende-se que para que haja uma alteração na estratégia utilizada no ensino das Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que o pedagogo seja desassossegado com as situações da área educacional. Esta inquietação pode acarretar em aproximações de outras formas de conhecimento, tais como: artes, filosofia, história, dentre outras.

**Palavras-chaves:** Desassossego; Ensino de Ciências; Pensamento Complexo.

## **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa é parte integrante da minha dissertação de Mestrado intitulada "Ensino, Autoformação e Mestiçagem" que foi elaborada a partir da minha inquietação sobre a abordagem do ensino presente nos livros didáticos de Ciências na Educação Básica. Estes recursos, muitas vezes, se baseiam na fixação dos conceitos científicos em relação a outras formas de ensino e aprendizagem.

É evidente que a memorização é de suma importância para o ensino das Ciências. Michel Serres no livro 'Filosofia Mestiça' (1993) sugere a imitação como importante aspecto do aprendizado ao indicar que os jovens são 'papagaios' que precisam imitar os educadores. O aprendiz repete o seu mestre para desenvolver conhecimentos.

Diante disso, no contexto do ensino da Educação Básica, a memorização pode ser esta fase na qual os discentes precisam ser 'papagaios' para aprenderem os conceitos científicos presentes no livro didático e enfatizados pelo docente como importante fase do ensino e aprendizagem.

Porém, utilizar apenas desta alternativa é insuficiente diante da complexidade do mundo. Compreendemos então, a necessidade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se inquietarem com a predominância da memorização, perceberem a possibilidade de alargar os sentidos dos alunos e proporem alternativas para o ensino que permitam a fluidez das ideias dos discentes e a compreensão dos conceitos científicos.

A inspiração para discutir sobre o desassossego do professor se deu pela percepção da semelhança dos nossos sentimentos com a inquietação do Bernardo Soares presente na obra do poeta português Fernando Pessoa intitulada 'Livro do

Desassossego' (2006).

Destaca-se a discussão dos espíritos desassossegados que é preciso termos para realizar deslocamentos. Como professores, necessitamos ser inquietos e ágeis na busca de alternativas que alterem os contextos que não nos convém na área do ensino.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inquietos, preocupados, aflitos e agitados são sinônimos que representam o nosso desassossego diante das vivências na área educacional. Talvez estes adjetivos apresentem um aspecto cético. Mas, ao contrário, eles refletem o estímulo necessário para nós, educadores, propormos alternativas para as circunstâncias que nos incomodam na área do ensino.

O desassossego necessário para o espírito do professor é semelhante ao sentimento de Bernardo Soares, heterônimo do filósofo, dramaturgo e crítico literário português, Fernando Pessoa, na obra 'Livro do Desassossego' (2006).

Soares é um homem de pouca personalidade, sem humor e condenado a rotina que apresenta um aspecto intenso de tédio, descrença e perturbações existenciais. Um sonhador constante que escreve prosas que apresentam confissões da realidade desordenada na qual vive juntamente com um forte aspecto de sensibilidade e imaginação.

Tudo em mim é a tendência para ser a seguir outra coisa. Uma impaciência da alma consigo mesma. Como com uma criança inoportuna. Um desassossego sempre crescente e sempre igual. Tudo me interessa e nada me prende. Atento a tudo sonhando sempre (PESSOA, 2006, p. 73).

A partir desta obra é possível compreender que ser desassossegado é não se acomodar com a realidade, não se acostumar com o quê não agrada, não se estagnar diante dos desafios. Ser desassossegado é viver em constantes mudanças.

Como sugere Maria da Conceição de Almeida, antropóloga e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no artigo "Por uma ciência que sonha" (2003), assim como os conceitos, as situações das nossas vidas não podem ser vistas como fixas e imutáveis. Nesta passagem do texto podemos perceber a inquietação da autora com relação a isto:

Nada contra os conceitos! No entanto, apesar de atestar que grande parte da comunidade científica deles se alimenta, me diz mais as noções, essas fórmulas narrativas mais abertas e oxigenadas! Sou mais vulnerável aos compromissos com a vida que me rodeia e me sucumbe e menos permeável à sedução dos conceitos que explicam por que as coisas são como são. Sou mais instigada a compreender e dialogar com os fenômenos que constituem

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

a condição humana, e menos interessada na topologia explicativa, na definição que encarcera, na classificação que distingue. Não que a classificação, a definição e a explicação não tenham sentido, mas pelo fato delas não valerem por si só (ALMEIDA, 2003, p. 23).

Diante da urgência de construção de uma ciência que permita sonhar, como preconizada por Maria da Conceição de Almeida, é importante que haja mobilização na proposta de outras formas de ensino e aprendizado. O olhar do professor está voltado, muitas vezes, para as dificuldades de aprendizagem, para os índices de alfabetização e de aprovação nos exames nacionais, o número de evasão escolar. Por outro lado, há outras formas de aprendizado como o uso de atividades experimentais que retratam a possibilidade de aproximar a realidade dos alunos.

Além disso, bem como é necessário aprender as definições científicas, é imprescindível ir a campo, fazer viagens aos ambientes naturais, ter laboratórios de pesquisas e realizar experimentos na escola, por exemplo.

Neste sentido, reflito sobre a circunstância elencada por Leopoldo de Meis no texto intitulado 'Chocolatologia' (2002) que retrata a diferença entre conhecer e sentir o sabor do chocolate. O bioquímico indica que saber como é produzido o chocolate, os benefícios e malefícios do seu consumo, as quantidades exatas dos componentes para sua fabricação, é uma dimensão do conhecimento a respeito do doce. Segundo o autor, outra dimensão está relacionada com a oportunidade do sentir, experimentar e pôr na boca.

Este contexto remete a uma proposta de aproximar: inteligível e sensível; razão e emoção; memorização e experimentação. A experimentação enriquece o saber, proporciona maior interação com o objeto de estudo, aproxima os aspectos do conhecer e do sentir.

Bernardo Soares declara que "regra é da vida que podemos, e devemos, aprender com toda a gente. Há coisas da seriedade da vida que podemos aprender com charlatães e bandidos, há filosofias que nos ministram os estúpidos, há lições de firmeza e de lei que vêm no acaso e nos que são do acaso. Tudo está em tudo" (PESSOA, 2006, p. 333).

Desassossegados bem como Bernardo Soares, é preciso que sejamos incomodados com o ensino e aprendizagem das Ciências. Há autores que utilizam as terminologias alfabetização científica e letramento científico. Porém, mais importante do que se atentar as denominações, é refletir estratégias que auxiliem os alunos da Educação Básica a compreenderem os conteúdos e conceitos científicos.

Por isso, há suma importância na criticidade das formulações de conceitos que

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

são vistos como completos, totais, imutáveis, verdades absolutas. Edgar Morin (2017), antropólogo, sociólogo e filósofo francês que contribui com estudos em filosofia, epistemologia, sociologia, educação, dentre outras áreas, alerta que os conceitos são transitórios e incompletos.

O autor indica também que o ensino considere a literatura, a poesia e o cinema para que haja uma religação dos saberes com essas expressões artísticas que fazem parte da cultura humana. O filósofo explana que podemos a partir dessa interação com poesias, romances e filmes nos identificarmos e demonstrarmos sentimentos e aflições. A complexidade da vida humana está refletida, muitas vezes, nestas obras literárias e cinematográficas.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem deve abranger esses diversos contextos nos quais estamos inseridos. Afinal, os nossos conhecimentos são consequentes as mestiçagens resultantes destas interações como indicado por Michel Serres (1993).

Serres é um filósofo francês que enriquece as áreas da filosofia da ciência, educação e comunicação, entre outras. Na obra 'Filosofia Mestiça' (1993), o autor sugere que o indivíduo deve se mover no mundo para conhecer o estranho, se misturar e ser contaminado de maneira que o outro provoque marcas na sua alma.

Segundo Michel Serres (1993), o terceiro é o outro, estranho, misturado, mestiço. Para tornar-se mestiço e conhecer o outro lado, outros costumes, vivências, uma língua diferente da materna, é necessário ser desassossegado para alterar, mexer, desorganizar, sair do equilíbrio.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desfrutou do pensamento complexo preconizado por Edgar Morin como método de pesquisa. Inexiste uma definição delimitada sobre o que é o pensamento complexo. Pois, o termo complexidade traz ambiguidades e diferentes interpretações. Complexo não como sinônimo de complicado, mas do latim '*complexus*' que significa "o que é tecido junto" (MORIN, 2017, p. 14).

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).

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

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).

Desta forma, o pensamento complexo propõe aproximação entre dicotomias existentes, por exemplo, natureza e cultura, ciência e arte, razão e emoção. Em suma, preconiza a não fragmentação das áreas dos saberes e a percepção de que os conhecimentos são inacabados e incompletos.

Estas aproximações entre as circunstâncias vistas como dicotômicas possibilita que dois fundamentos sejam indissociáveis ao se tratar de um mesmo fenômeno. Isto é, a dialogia associa instâncias complexas que são vistas como concorrentes e antagônicas, mas que são complementares ao enriquecer as nossas construções do conhecimento e permitir maior clareza da complexidade do mundo atual.

## **RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma vez que a utilização de filmes, músicas, teatro, é uma estratégia que pode enriquecer o aprendizado ao desenvolver a oratória, a expressão corporal, a criatividade e a interpretação de textos dos alunos, é evidente que a dialogia entre as formas de conhecimento é necessária para o ensino das Ciências.

Os contextos históricos sobre as construções dos conceitos científicos também podem ser apresentados aos alunos juntamente com o processo de aprendizagem destes conceitos. Além disso, o uso de atividades experimentais, investigativas, é uma alternativa para proporcionar o contato dos alunos com as outras formas de aprendizagem das noções científicas.

Bem como Bernardo Soares, o ajudante de guarda-livros, não podemos permanecer inertes diante das circunstâncias que não nos agradam. É essencial que sejamos desassossegados com o que nos incomoda no ensino das Ciências. Ou começamos a fazer isto ou poderemos continuar ensinando como memorizar os conceitos científicos.

Diante das ideias expostas, compreende-se que para que haja uma alteração na estratégia utilizada no ensino das Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que o pedagogo seja desassossegado com as situações

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

da área educacional. Esta inquietação pode acarretar em aproximações de outras formas de conhecimento, tais como: artes, filosofia, história, dentre outras.

A inquietude, o desassossego e a insatisfação nos empenham a buscar alternativas para educação. Para isso, é essencial que haja deslocamentos. Nenhuma mudança é resultante de imobilidade.

O deslocamento sugerido pelo Michel Serres (1993) é indispensável para que possamos enriquecer o ensino ao nos movimentarmos entre as áreas, ao sair da zona de conforto e adentrar em outro local. Em suma, ser mestiço e ser desassossegado é uma possibilidade de os professores incentivarem os alunos a se tornarem seres mestiços.

Para isto, precisamos nos desassossegarmos pela proposta sugerida por Edgar Morin da dialogia entre os pensamentos que possibilitem avizinhar estratégias diferentes para a construção do conhecimento principalmente a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, a memorização e a experimentação que podem ser desenvolvidos no ensino das Ciências.

Esta é minha esperança, que o coletivo de professores perceba a possibilidade de aproximar diferentes modos de conhecimento que proporcione o envolvimento do aspecto sensível na área do ensino e que incentive a formação de indivíduos desassossegados com as situações que os envolvem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Por uma ciência que sonha. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da (Orgs). **Complexidade à Flor da Pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 23-36.

DE MEIS, Leopoldo. Chocolatologia. In: **Ciência, Educação e o Conflito Humano-Tecnológico**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Senac, 2002, p.13-16.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 23 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

\_\_\_\_\_; 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. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2003.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

## A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM CURSO DA EaD NO ENCONTRO ENTRE DIFERENTES GERAÇÕES

Maria Beatriz Ribeiro dos Santos<sup>5</sup>

Maria Elizabete Souza Couto\*\*

### RESUMO

Este artigo objetiva analisar o perfil geracional dos discentes que ingressaram no primeiro semestre letivo do ano de 2017, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade a distância pela UESC. Uma pesquisa qualitativa, pois nessa abordagem, as especificidades do processo de constituição da profissionalidade docente passarão por várias formas de investigação que Creswell (2010, p. 209) denomina de “interpretativa”, onde “os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”. Foram participantes da pesquisa os discentes matriculados em 2017, no curso de Pedagogia EaD/UESC. Para a coleta dos dados utilizamos questionário online. Os dados indicaram que no encontro das gerações os conhecimentos da formação para a construção da profissionalidade e a apropriação tecnológica traduzem em aprendizagens da formação em conjunto necessário a profissão no momento atual. A natureza do curso na modalidade EaD indica que a comunicação e a apropriação tecnológica estão presentes em todos os instantes como se estivessem em um intercâmbio comunicativo e relacional que torna rico e significativo o processo formativo.

**Palavras chave:** Formação de professores. Profissionalidade docente. Educação a distância. Geração.

### INTRODUÇÃO

Em um contexto mais amplo, a procura pelo ensino superior vem crescendo desde a segunda metade do século XX. No Brasil, tal situação foi intensificada a partir do início deste século, com políticas públicas implementadas pelo governo federal, que vem oferecendo possibilidades para atender a essa demanda reprimida em relação a formação de professores, pela quantidade insuficiente de vagas no ensino presencial. Para exemplificar tal situação, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006. Um sistema integrado por Universidades públicas que oferecem cursos (graduação e especialização) por meio da Educação a Distância (EAD).

---

<sup>5</sup> Discente do 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Ilhéus – Bahia-Brasil. Bolsista de Iniciação Científica FAPESB. *Email:* [mariabeatriz1207@hotmail.com](mailto:mariabeatriz1207@hotmail.com).

\*\* Docente no Departamento de Ciências da Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz UESC) Ilhéus – Bahia-Brasil. *Email:* [melizabetesc@gmail.com](mailto:melizabetesc@gmail.com)



### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Para atender a essa realidade, a UESC passou a ofertar, em 2009, as Licenciaturas em Pedagogia, Física, Biologia e Letras Vernáculas. Em 2015, foi iniciada a segunda turma da Licenciatura em Pedagogia, com 312 discentes matriculados nos cinco Polos: Amargosa, Ibicuí, Ilhéus, Itabuna e Teixeira de Freitas. Em 2017, a Licenciatura em Matemática e a terceira turma do curso de Pedagogia, no Polo de Ilhéus, com 56 discentes matriculados.

Essa modalidade de ensino visa a oferecer cursos em nível superior como uma opção à população residente em localidades onde não há faculdades/universidades, tendo o suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em um momento marcado pela rapidez da informação e as oportunidades de construir conhecimentos em espaços diversos.

Diante desse contexto, nessa pesquisa, temos como indagação a seguinte questão: Qual o perfil geracional dos alunos do curso de Pedagogia na modalidade EAD/UESC?

## **1 A EaD, A PROFISSIONALIDADE E O ENCONTRO DE GERAÇÕES**

A Educação Superior a distância, regulamentada pelo Ministério da Educação ainda no fim do século XX, é um meio que surge atrelada à grande necessidade da construção da profissionalidade do século XXI. Os discentes que ingressam nessa modalidade de ensino, além da vida corrida que enfrentam cotidianamente na sociedade, veem a oportunidade de conseguir uma formação acadêmica em busca de um futuro marcado pela conquista de uma profissão ou pelo aperfeiçoamento através de uma formação continuada.

Assim, a EaD ainda é vista como uma solução que agrega cada vez mais alunos de diferentes idades que desejam uma graduação de ensino superior ou a continuidade dela. Uma escolha que se dá diante de situações como, por exemplo, a distância de faculdades e universidades e a flexibilidade de horários. (PEREIRA, 2015, p. 15)

Portanto, conforme Pereira (2015) há muitos motivos que explicam o 'lugar' da EaD na formação de professores e, também, na construção da sua profissionalidade. E os meios que os discentes encontram são refletidos quando buscam mobilidade para estudar, adequação ao tempo disponível e a sua rotina, capacidade de construir os conhecimentos sendo autônomos e ativos, além de poderem contar com a facilidade que as possibilidades da internet oferece.

Esses motivos estão diretamente ligados ao conceito de profissionalidade, já que ela é um processo que acontece durante toda a formação docente - inicial e

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

continuada - e que é refletida pelos valores de cada um, pelos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, onde a identidade do professor é construída.

A profissionalidade docente corresponde assim a um processo dinâmico e permanente de construção de uma identidade profissional docente, e neste sentido refere-se ao que é próprio da profissão, à forma de viver e de desenvolver resultante da dialética entre as condições do cotidiano e as expectativas criadas. (DIOGO, 2013, p. 100)

Contudo, a Educação a Distância se dá em colaboração com a tecnologia. As novas formas de estudar se adequam às necessidades e a mobilidade dos discentes numa completa harmonia com as possibilidades que as tecnologias oferecem. É com elas que eles interagem com os conhecimentos, se conectam com os docentes e desenvolvem as capacidades de compartilhamento com os colegas das diferentes gerações. A EaD encontra-se com um rico intercâmbio comunicativo porque de maneira distinta

[...], percebe-se que há a existência de sujeitos das três gerações *Baby Boomers*, X e Y em cursos de Educação a Distância. Desta forma, entende-se que o intercâmbio comunicativo e relacional emergido pelas trocas de experiências e culturas conquistados neste universo é o que torna rica e significativa a proposta da EaD. (COFERRI; MARTINEZ; NOVELLO, 2017, p. 6)

Em reportagem publicada no jornal Folha de S. Paulo (2018), o ensino superior volta a crescer, depois da crise econômica em 3%, em 2017, apenas na modalidade EaD. Pauluze e Boldrini (2018) em levantamentos realizados demonstram alguns dos motivos tais como: o perfil do aluno mais velho, o melhor preço comparado ao presencial, a valorização profissional e, ainda mais, a necessidade de conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo. É enaltecido ainda que “o ensino a distância tem registrado expansão nos últimos anos e já representa 21,2% do total de alunos – em 2007, era apenas 7%” (PAULUZE; BOLDRINI, 2018, s/p).

O levantamento mostra que o número total de ingressantes teve um crescimento de 8% em 2017, com 3,2 milhões de novos alunos a mais. O aumento foi puxado pelos cursos a distância, em que as matrículas tiveram expansão de 18% de 2016 para 2017, na maior alta desde 2008. (PAULUZE; BOLDRINI, 2018, p. 2)

Tal situação ajuda-nos a entender como ocorre essa interação e os benefícios encontrados na relação entre pessoas de diferentes gerações em um contexto educacional a distância numa universidade pública, levando em consideração que “a convivência com diferentes gerações faz parte do cotidiano de todos, seja no contexto escolar, familiar, profissional ou social” (CHIUZI; PEIXOTO; FUSARI, 2011, p. 580). Considera-se que hoje, nessa modalidade de ensino estejam presentes as gerações *Baby Boomers*, X e Y e os estudos que se apresentam buscam analisar cada um para entender qual a identidade e o perfil desses discentes que se propõem a estudar por

meio da modalidade EaD.

## 1.1 CLASSIFICAÇÃO DAS GERAÇÕES

A classificação das gerações deriva de eventos sociais que marcaram cada época em todos os segmentos: político, econômico, cultural, social e dos anseios, desejos e conflitos enfrentados pelas pessoas em determinados momentos históricos que, de alguma forma, marcaram as atitudes, os valores, o pensamento e a visão de mundo. Falar sobre as gerações é entender o constante processo de compartilhamento entre as pessoas de diferentes idades em um mesmo espaço na sociedade, seja no trabalho, nos espaços educacionais e onde mais houver interação e socialização (CHIUZI; PEIXOTO; FUSARI, 2011). Portanto, as gerações mais traçadas em estudos já realizados, são três: a Baby Boomers, a X e Y. A geração Z aparece pouco, pois há uma menor representatividade.

### 1.1.1 A geração baby boomers

Fazem parte desta geração, as pessoas nascidas entre os anos de 1946 a 1964. Essa é a geração que de acordo com Chiuzi, Peixoto e Fusari (2011) é formada por, aproximadamente, 76 milhões de pessoas, por isso o nome “boom”, porque nasceram naqueles anos muitos bebês. E, segundo Tapscott (2010), essa eclosão de nascimentos foi dada porque o tempo que marca essa geração é o fim da Segunda Guerra Mundial - 1945. Portanto, a partir de 1946, houve mais estabilidade onde a guerra não oferecia por causa do desequilíbrio e insegurança à vida das pessoas e, ainda mais, os homens que sobreviveram, voltaram para a casa e para suas famílias para reconstruir a vida. Além do mais, o autor cita que a economia estava forte, favorecendo às famílias uma estabilidade financeira capaz de mantê-la.

Para Tapscott (2010), foi nessa época dos Baby Boomers que as comunicações eclodiram, sobretudo com a televisão, pois “em 1950, apenas 12% dos lares tinham um aparelho de televisão. Em 1958, o número havia disparado para 83%. A televisão havia se tornado rapidamente a mais poderosa tecnologia de comunicação disponível” (p. 24-25). Foi um marco que moldava as pessoas naquela época, mudando suas estruturas para assistir coisas que, até então, apenas ouviam por meio do rádio.

Eles gostam de estar seguros nas suas relações, no trabalho, na educação e prezam pela estabilidade, além de experiência e compromisso. Como Chiuzi, Peixoto e Fusari (2011, p. 581) expressam, os Baby Boomers prezam pela moral, “porém não

aceitam autoritarismo ou princípios institucionais sobre moral ou ética, não sacrificam prazeres pessoais em prol do grupo – individualistas”.

A Geração Baby Boomers, por exemplo, se caracteriza por optar por emprego fixo e estável, tendo seus valores embasados na construção de uma carreira sólida, em especial, em uma mesma empresa, o foco destes é na experiência e competência. Os profissionais desta geração se preocupam em cumprir obrigações, em relação à atividade profissional, são disciplinados, primam pelo respeito a família e são leais e colaborativos no ambiente de trabalho. (BOTELHO et. al., 2017, p. 4)

Levando em consideração a atualidade, os Baby Bombers têm hoje entre 54 a 72 anos. Percebe-se que são a menor representatividade nos cursos na modalidade EaD. Segundo Coffferri, Martinez e Novello (2017), cresceram com uma rígida formação, que os tornaram jovens rebeldes e contestadores, porém quando mais velhos, ficaram conservadores. E se entende com isso que nem sempre estão dispostos a lidar com o novo, principalmente do que advém dos avanços tecnológicos que permeiam o mundo globalizado que se tem hoje, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem da EaD.

São pessoas que prezam pela estabilidade, pela confiança no mercado de trabalho e “de ambos os sexos, quando se aposentam, passam a realizar trabalhos voluntários e apresentam valiosa contribuição para as organizações sem fins lucrativos, devido à sua experiência e competência no mundo corporativo” (ANDRADE et.al, 2012, p. 3). Atualmente, no Brasil, como expressa Veloso, Dutra e Nakata (2016), a quantidade populacional, economicamente ativa, segundo o IBGE, corresponde a 34%.

### 1.1.2 A geração X

Nascidos entre 1965 a 1976, os mais velhos possuem 53 anos e os mais novos, 42 anos. Segundo Coffferri, Martinez e Novello (2017), não prezam por uma hierarquia de poder no trabalho como os da geração Baby Boomers, até porque, como expressam Botelho et al. (2017), preferem trabalhar para si próprios, buscando manter contato com uma relação trabalhista informal.

De acordo com Tapscott (2010), o surgimento dessa geração foi o período em que as taxas de natalidade caíram 15% em relação à geração Baby Boomers. É um grupo que se sentiu excluído da sociedade, principalmente no mercado de trabalho, pois os seus irmãos da geração anterior haviam tomado todas as vagas. Sabe-se que “são o segmento mais velho da população cujos hábitos de uso de computadores e da internet se parecem com os da Geração Internet.” (p. 25-26).

De acordo com especialistas no assunto, entre as principais características dos indivíduos da geração X encontram-se: a) busca da individualidade sem

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

a perda da convivência em grupo; b) maturidade e escolha de produtos de qualidade; c) ruptura com as gerações anteriores; d) maior valor a indivíduos do sexo oposto; e) busca por seus direitos; f) respeito à família menor que o de outras gerações; g) procura por maior liberdade. (ANDRADE et al., 2012, p. 4)

Essa geração “é marcada pela insegurança de um mundo que muda rapidamente e continuamente, valorizando a experiência, suspeitando de teorizações sob o argumento de que estas faltam em autenticidade ou até mesmo realidade.” (CHIUZI; PEIXOTO; FUSARI, 2011, p. 581). Além disso, tiveram que lidar com o mundo do trabalho que exigiu cada vez mais atualização, para que ocorresse o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, por isso que a EaD foi uma oportunidade para que conseguissem trabalhar e estudar ao mesmo tempo. E essa geração é a maior parcela na EaD. (COFERRI; MARTINEZ; NOVELLO, 2017)

### 1.1.3 A geração Y

Nascidos entre 1977 a 1997, os mais velhos possuem 41 anos e os mais novos, 21 anos. Segundo Tapscott (2010), a geração Y é composta pelos filhos dos Baby Boomers, tal fato aconteceu porque eles prolongaram a juventude, tendo filhos com mais de vinte anos. A geração Y também é denominada pelo autor como geração Internet.

Se você observar nos últimos vinte anos, ficará claro que a mudança mais significativa que afetou a juventude foi a ascensão do computador, da internet e de outras tecnologias digitais. É por isso que chamo as pessoas que cresceram durante esse período de Geração Internet, a primeira geração imersa em bits. (TAPSCOTT, 2010, p. 28)

Para Coffferri, Martinez e Novello (2017, p. 26) “a geração Y constitui-se como a geração imediatista, uma vez que, os indivíduos nasceram imersos no contexto digital e tecnológico, da internet e do fluxo de informações”. E, por conta disso, têm mais facilidade em lidar de um jeito mais fácil e rápido com as mudanças que as tecnologias exigem. E isso acontece, como indica Tapscott (2010), porque as crianças dessa geração cresceram com essa tecnologia, enquanto que os mais velhos não, pois o desafio é que consigam se adaptar a esse uso, reconhecendo que para as crianças conviver com a internet é equivalente a respirar.

Entende-se que sobre a geração Y, “suas principais contribuições consistem em quebrar paradigmas e inovar” (HALLMAN; CRUZ, 2012, p. 96). São conhecidos pelo imediatismo, não compartilham e respeitam as hierarquias, consideram que as coisas devem ser para o agora, do mesmo modo como as coisas acontecem rapidamente com a internet, sendo apenas esperar um clique para que tudo aconteça seja no computador, no celular, *tablet* e em todas as outras plataformas digitais que

existem e são usadas por eles.

Depois da geração X, é a geração Y que completa o público da EaD, sendo desse modo, a menor porcentagem encontrada a dos Baby Boomers. A escolha pela EaD pela geração internet (Y) se dá basicamente pela fluidez e o ritmo do mundo moderno que exige cada vez mais dinamismo em relação à produção e aos resultados de ações que podem ser medidas e controladas pelas máquinas, sendo estas controladas pela inteligência humana.

#### 1.1.4 A geração Z

Nascidos entre 1998 e 2010, os mais velhos possuem 21 e os mais novos, 9 anos. Não aparecem com frequência em trabalhos ligados ao tema da Educação EaD, por causa da baixa expectativa da presença nos cursos a distância, em geral são pessoas novas, que não comungam do perfil sempre citado para o aluno da EaD.

Estamos falando do que sociólogos e publicitários classificam como nativos digitais, ou geração Z: pessoas nascidas a partir da segunda metade da década de 1990. Esses indivíduos, segundo alguns especialistas, seriam totalmente familiarizados com as últimas tecnologias digitais e não encontrariam dificuldade alguma em aprender a lidar com as novidades que aparecem praticamente todos os dias nesse mercado, diferentemente dos membros das gerações que os antecedem. O “Z” vem de ‘zapear’, ou seja, trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir ou, ainda, por hábito. ‘Zap’, do inglês, significa ‘fazer algo muito rapidamente’ e também ‘energia’ ou ‘entusiasmo’. (KÄMOF, 2011, s/p, grifo da autora)

São também chamados de nativos digitais porque nasceram num mundo em que a tecnologia já estava totalmente integrada com todas as formas de comunicação e aprendizagem na sociedade. Seja nas redes sociais, nos sites de informação, de pesquisas, lá estão eles marcando presença e fazendo parte dessa grande rede de um mundo globalizado.

Esses adolescentes da Geração Z nunca conceberam o mundo sem computador, chats e telefone celular e, em decorrência disso, são menos deslumbrados que os da Geração Y com chips e joysticks. Sua maneira de pensar foi influenciada, desde o berço, pelo mundo complexo e veloz que a tecnologia engendrou. (CERETTA; FROEMMING, 2011, p. 19)

Os jovens classificados na geração Z foram e são adolescentes que mudaram a forma de expressão, comunicação, vestimenta, cultura e não apenas aos desenvolvimentos da tecnologia, já que são considerados nativos digitais. Segundo Oliveira (2010) a geração Z é representada por tribos. Essas tribos são organizadas de acordo com as músicas que escutam, as roupas que vestem, a forma que modificam o corpo (*body modification*) usando tatuagens e pierciengs, da forma de criarem grupos que compartilham os mesmos gostos e interesses, como os góticos e os emos que marcaram essa geração, com atitudes, aparências, formas de agir

pessoal e socialmente.

## **2 METODOLOGIA**

Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa referem-se a contextos sociais, políticos, culturais e geracionais que serão investigados e interpretados. Por isso, esta é uma pesquisa qualitativa, pois consideramos que, nessa abordagem, as especificidades do processo de constituição da profissionalidade docente passarão por várias formas de investigação que Creswell (2010, p. 209) denomina de “interpretativa”, onde “os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”.

A pesquisa está sendo realizada com os discentes que ingressaram no curso de Licenciatura em Pedagogia em 2017, ofertado na modalidade a distância pela UESC.

Os critérios para participar da pesquisa foram: a) estar regularmente matriculado no curso; b) aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e c) responder ao questionário para identificação do perfil geracional e a construção do profissionalidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa seguimos os seguintes passos: levantamento bibliográfico no banco da Capes e periódicos, considerando a profissionalidade, a gerações (Baby Broomers, X, Y e Z); contato com a coordenação do curso de Pedagogia UESC/UAB para apresentar o projeto e solicitar acesso para realização da pesquisa com os alunos que ingressaram no ano de 2017; para a produção do material empírico foi elaborado um questionário on-line, com o objetivo de traçar o perfil geracional dos alunos; disponibilização do questionário na Plataforma Moodle para ser respondido pelos alunos. Os alunos tiveram um prazo de 30 dias para responde-lo; organização dos dados – leitura e início da análise do material produzido na pesquisa.

Para análise dos dados, elegemos como categoria de análise o encontro das gerações em um curso de graduação (Pedagogia), ofertado por meio da EaD e a construção da profissionalidade.

## **3 O ENCONTRO DAS GERAÇÕES NA EaD**

De acordo com a pesquisa e os dados coletados com a turma dos licenciandos em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, turma de 2017, no Pólo de

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

Ilhéus-BA, obtivemos os resultados que serão apresentados neste trabalho. O total de discentes matriculados equivale a 56. Todos responderam ao questionário da pesquisa disponibilizado na plataforma Moodle. Ou seja, 100% responderem (Quadro 1).

**Quadro 1 - Os alunos e as gerações**

| <b>Geração</b> | <b>Idades</b> | <b>Qde. de alunos</b> |
|----------------|---------------|-----------------------|
| Baby Boomers   | 52 a 60 anos  | 02                    |
| X              | 39 a 51 anos  | 13                    |
| Y              | 25 a 38 anos  | 40                    |
| Z              | 09 a 21 anos  | 01                    |
| <b>Total</b>   |               | <b>56</b>             |

Fonte: Material produzido na pesquisa (2018).

Dos 56 alunos matriculados na turma que ingressou no ano de 2017, no que se refere ao sexo, 51 (91,1%) são feminino e 5 (8,9%) são masculino. Quanto a localidade da moradia, 49 (87,5%) moram na área urbana e 7 (12,5%) moram no campo. O Polo em que a turma está matriculada situa-se na cidade de Ilhéus e os alunos são residentes das cidades de Ilhéus, Itacaré, Itabuna, Itajuípe, Camacan, Coaraci, Vitória da Conquista, Canavieiras e Una.

Levando em consideração a classificação das gerações na turma, como já citado, há 2 discentes da geração Baby Boomers, 13 da X e 40 da Y e 1 da Z. As representantes da Baby Boomers são do sexo feminino e têm entre 52 a 60 anos. Uma mora na área urbana de Ilhéus, possui celular e computador de mesa para acessar a internet, avança em relação as características da sua geração, casada, e trabalha como merendeira numa escola da rede municipal. Recebe um salário mínimo como servidora pública. Não é a primeira vez que ela se matricula em uma graduação, já tentou Pedagogia na modalidade presencial também da UESC, porém, não conseguiu concluir. Retornou então, agora na EaD, porque já trabalha na área escolar mesmo que de forma indireta, não atuando na docência e também não sabe ainda se após formar quer atuar. A outra discente também possui computador em casa, e utiliza o notebook para estudar, acessa a internet em casa, porém a qualidade é ruim, também não é a primeira matrícula e foi presencial.

Referente à proximidade e apropriação dos discentes com as tecnologias, 91,1% possuem computador em casa e 8,9%, ainda, não possuem. Estes acessam a internet para realizar as atividades do curso no trabalho, em *lan house* e no Polo apoio presencial. E, para complementar os estudos, os aparelhos utilizados para acessar a internet são: notebook (78,6%), *tablet* (14,3%), celular (69,6%) e computador de mesa (21,4%).

Em relação ao local de acesso, notamos que é variado, depende muito da



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

mobilidade dos discentes, da condição do acesso e da sua liberdade para escolher o local para a realização dos seus estudos. Assim, transitam conforme a sua disponibilidade: acessam em casa (96,4%), no trabalho (25%), no pólo (5,4%), numa *lan house* (12,5%) e com dados móveis (1,8%).

Além de ter os aparelhos e conseguir acessar a internet, a qualidade da rede é importante para esse processo, em que 32,01% têm acesso ruim de internet porque a conexão cai a toda hora; 53,6% dos alunos têm acesso de boa qualidade de internet; e 7,1% consideram o acesso ótimo. Além desses 1,8% não possui acesso por causa da localidade (por exemplo, moram no campo e até em locais mais afastados do centro da cidade), e 5,4% consideram a internet de qualidade razoável.

Dos 13 da geração X, todos possuem contato com a internet seja por notebook, computador de mesa ou celular; 12 acessam em casa, no trabalho ou no Pólo e um acessa no Pólo ou na *lan house*. Doze discentes moram na zona urbana e um no campo. Nove possuem uma boa ou ótima conexão de internet e três possuem dificuldade, sendo a internet de ruim qualidade e um não tem acesso. Da geração X os que estão empregados, as profissões são: policial militar, professor, auxiliar de serviços gerais e comerciante. E são autônomos e servidores públicos municipais. Os interesses pelo curso são diversos: gosta de ensinar, quer ampliar os conhecimentos por estar na área e aprender mais, pretende fazer concurso, lecionar e fazer mestrado ou doutorado e há os que trabalham na docência e pretendem aprimorar os conhecimentos para continuar lecionando.

Dos 40 da geração Y, dois moram em Ilhéus, sete em Itabuna, dois em Itacaré, dois em Una, dois em Canavieiras, dois em Camacan, dois em Coaraci e um em Vitória da Conquista. Da área urbana são 34 e 6 do campo. Em relação ao uso do computador em casa, 35 possuem e cinco, ainda, não. Dos 40, 26 acessam em casa e no trabalho, 13 acessam apenas em casa e um só acessa no Pólo ou na *lan house*.

Sobre a profissão dos discentes da geração Y, alguns já são professores, atuam na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental. Trabalham na rede estadual, municipal e particular com carga horária que varia entre 20h, 40h e 60 horas semanais. Os demais que, ainda, não trabalham na docência atuam como: auxiliar de serviços gerais, agente de aeroporto, comerciante, recepcionista, analista de RH, autônomo, marisqueira, servidor público, autônomo e quatro, ainda, estão desempregados.

Dos 56, 16 relataram que essa foi a primeira matrícula e 40 já estiveram matriculados em algum curso. Desses 40, 31 discentes cursaram na modalidade presencial, seis cursaram a distância, dois na modalidade semipresencial e um não

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

respondeu. Alguns dos cursos escolhidos: enfermagem, geografia, engenharia ambiental, filosofia, fisioterapia, letras, história, administração, serviço social, economia, engenharia de produção, e psicologia. Sobre a opção de estarem matriculados na turma de pedagogia EaD, relataram afinidade, por amor e curiosidade, por gostar e já trabalhar na área, por interesse em fazer mestrado e para aprimoramento profissional.

## **CONSIDERAÇÕES**

Independente da geração, para estar e atender as demandas de um curso na modalidade EaD, construir a sua profissionalidade e apropriar-se das TIC no seu processo formativo, os discentes aprenderam a estudar, socializar ideias e experiências do/no curso com a ajuda do tutor no Polo de apoio presencial e com a família (filhos e netos). É marcante o encontro das gerações em sala de aula, mas também, o encontro das gerações na família para apropriar-se das tecnologias e atender às demandas do curso (acessando as atividades, informações, material para estudo, troca de mensagens, participando de fórum de discussão e chats, assistindo a vídeo aulas, filmes etc.).

Parece que no encontro das gerações os conhecimentos da formação para a construção da profissionalidade e a apropriação tecnológica traduzem em aprendizagens da formação em um conjunto de saberes necessário a profissão no momento atual. Característica que não deve ser apenas para as gerações X e Y, mas para todas as pessoas que estão em movimento na sociedade (na família, no trabalho e demais grupos sociais), considerando que ingressaram na turma de discentes de todas as gerações. Assim, a comunicação está por toda a parte! A natureza do curso na modalidade EaD indica que a comunicação e a apropriação tecnológica estão presentes em todos os instantes como se estivessem em um intercâmbio comunicativo e relacional que torna rico e significativo o processo formativo por meio da EaD. (COFERRI; MARTINEZ; NOVELLO, 2017)

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Sanete Irani de; MENDES, Patrícia; CORREA, Dalila Alves; OLIVEIRA, Angela Trimer de. Conflito de gerações no ambiente de trabalho em empresa pública. In: **Anais ... IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia** – Resende, RJ, 25-26 de outubro de 2012. 11p.

BOTELHO, Moisés Phillip; SOUZA, Ederson Fernandes de; SIQUEIRA, Rosicley

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Nicolau de; FERREIRA, Leni Fátima. Geração X, Y e Baby Boomers: um deságio atual para uma organização do segmento tecnológico. In: **Anais do V CONASUM** – Rondonópolis – MT – Brasil – 13 e 15/12/2017. p.13. 2017.

CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. In: **Raunp**. Ano III, n.2-abr/set. 2011. p. 15-24.

CHIUZI, Rafael Marcus; PEIXOTO, Bruna Ribeiro Gonçalves; FUSARI, Giovanna Lorenzini. Conflito de gerações nas organizações: um fenômeno social interpretado a partir da teoria de Erik Erikson. In: **Temas em Psicologia**, Universidade Metodista de São Paulo – São Bernardo do Campo, SP – Brasil. Vol. 19, n 2, 579 – 590. 2011.

COFFERRI, F. F.; MARTINEZ, M. L. S.; NOVELLO, T. P. Mapeamento das gerações Baby Boomers, X e Y no contexto da Educação Superior a Distância. In: **Anais... ESUD - XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância**. Rio Grande – RS, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIOGO, J. M. L. A profissionalidade docente: notas para uma refundação regeneradora. **Revista do centro de formação Francisco de Holanda**. Jul. 2013.

HALLMAN, Roberta Michele; CRUZ, Carmem Lucia Castro. A importância da inteligência emocional para o profissional da geração Y. In: **Revista Acadêmica São Marcos**, Alvorada, ano 2, n.2, p. 87-110, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.saomarcos.com.br/ojs>. Acesso em: 15 dez.2018.

KÄMOF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento (Reportagem). In: **ComCiência** no. 131. Campinas. 2011. p.4.

OLIVEIRA, Gustavo Medeiros. **Geração Z: uma nova forma de sociedade**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Ijuí, RS. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2010.

PAULUZE, Thaiza; BOLDRINI, Angela. FOLHA de S. Paulo. Ensino superior volta a crescer, mas só em cursos a distância. 21 de setembro de 2018, B2.

PEREIRA, Geisa Basualdo Bogado. **O estudante da EaD (Educação a Distância): um estudo de perfil e interação geracional**. (Dissertação-Programa de Pós-Graduação em Administração). São Bernardo do Campo, SP. Universidade Metodista de São Paulo. 2015.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

## NARRATIVAS DO ITINERÁRIO DE UMA ESTUDANTE EM FORMAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Janiele Nascimento dos Santos<sup>6</sup>  
Lilian Moreira Cruz<sup>7</sup>

### Resumo

Este trabalho objetiva apresentar as narrativas de vida e formação de uma estudante do curso de Especialização em Educação do Campo. A coleta das informações foi obtida através de estudo autobiográfico como principal fonte de descrição. Dessa forma, estabeleceu-se uma narrativa sobre a trajetória da formação, através de relatos das experiências de uma pós-graduanda *lato sensu* na busca por conhecimentos. Assim, contribuir para os estudos e reflexões no que concerne à Educação do campo e formação de professores/as. O uso da autobiografia como método de pesquisa guiou a aluna do referido curso, bem como alargou seu conhecimento sobre a área em estudo, possibilitando potencializar a formação continuada, bem como a reflexão da própria história de vida e a realidade escolar no âmbito da educação do campo.

**Palavras Chaves:** Educação do Campo. Narrativas de formação. Autobiografia.

### Introdução

A educação do Campo emerge das lutas dos povos camponeses e teve como agente principal os movimentos sociais de luta pela terra. Em 1998 foi proposta em nível nacional durante a I Conferência por uma Educação Básica do Campo (RIBEIRO, 2008, p. 90). Essa conferência desencadeou conquistas posteriores, um marco na história da Educação do campo, onde ficou evidente que esta modalidade de educação carecia de políticas públicas específicas para o povo camponês no âmbito educacional.

É evidente que com o tempo, a vida vai se modificando e levando em consideração que o indivíduo vive em constante expansão no quesito aprendizagem, na vida acadêmica essa expansão horizontal-vertical é constante e transformadora. Como sinaliza Saviani (1991, p. 15), “o homem não se faz homem naturalmente. Para pensar e sentir, querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Logo considerando essa temática de trabalho educativo optei em desenvolver esta pesquisa qualitativa ancorada no método autobiográfico, pois de acordo como Brito (2010, p. 56), “narrar nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nos mesmos uma identidade”.

---

<sup>1</sup>Pedagoga, Pós-graduanda em Educação do Campo pela UESC. E-mail: Jani\_jns@hotmail.com

<sup>7</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação pela UFBA. Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: Lmcruz@uesc.br

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Neste memorial relato os passos, as dificuldades e as aprendizagens que adquiri como aluna graduada em pedagogia e pós-graduanda *lato sensu* do curso de Especialização em Educação do Campo. Com o objetivo de servir como inspiração para os futuros estudantes que almejam ingressar nesse campo de conhecimento ao mesmo tempo que reflito minha vida acadêmica e seus aprendizados valiosos durante a especialização, partindo do pressuposto que na universidade, nos cursos de graduação, pouco se ensina sobre uma educação voltada para o campo, sendo assim essa é uma área rica em conteúdo, aprendizado e história cultural a se explorar.

No momento que a/o discente narra a sua experiência ela/ele reflete e passa a conhecer melhor seu processo de formação e foi nessa ótica que o presente trabalho levantou questões sobre os caminhos que um/uma aluno/a de especialização *lato sensu* percorre na formação.

Em se tratando de Educação do Campo, essa hipótese pode ser maior, levando em consideração a vasta e importante história por trás da educação do campo.

### **Narrativas Sobre Uma Formação acadêmica: Metodologia e Objetivos**

A pesquisa autobiográfica construída com base em vivências apresenta uma reflexão sobre minha prática de formação continuada. Entendendo a narrativa autorreferencial como um meio para trabalhar e significar essa produção. Essa abordagem me possibilitou refletir o universo acadêmico, pois:

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidade de tomadas de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como as dinâmicas que orientam a sua formação (JOSSO, 2008, p.19).

Levando em consideração que a pesquisa autobiográfica permite ao pesquisador utilizar-se de diversas fontes, como narrativas, história oral, vídeos, fotos, documentários e todos os elementos de análise que possam auxiliar na compreensão de determinado caso de estudo (ABRAHÃO, 2003).

Desta forma, considerando os itinerários passados na construção e reconstrução da história e do eu pesquisador, a presente pesquisa foi desenvolvida com os seguintes objetivos:

- Expor como se deu a Educação do Campo em nível nacional e apresentar algumas políticas públicas que garantem essa conquista.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

- Externar a construção identitária de um/uma profissional da docência em formação continuada em Educação do Campo por meio de narrativas autorreferentes;
- Discutir a continuidade no desenvolvimento compartilhado de novas (auto) biografias no ramo da formação continuada.

Essa pesquisa autorreferente desenvolvida no decorrer do curso de especialização, pela autora e discente do curso de Especialização em Educação do Campo, onde narro a trajetória da pesquisa com base em vivências pessoais adquiridas no percurso do curso. “Visto que a formação continuada não diz respeito apenas à participação em cursos, mas também a busca individual de conhecimento, que se dá por meio da reflexão sobre a própria ação na construção de uma identidade crítica (METZ, 2011. p.95).”

#### **Recortes de um Eu em Construção: Conhecendo a autora**

Narrar a nossa história nos possibilita ampliar os horizontes, alargar o nosso pensamento e reunir uma pluralidade de significados que explica uma diversidade de vivências. Ao narrar minha história me permito conhecer a mim mesma, já que “[...] a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão [...]” (SOUZA, 2006, p. 60).

Nascida em Itabuna e criada em Ilhéus, mais precisamente no Salobrinho (Bairro onde está localizada a UESC, instituição a qual estudo.), filha de mãe solteira levo no meu registro o sobrenome do pai da minha irmã caçula. Uma infância difícil e com algumas lembranças dolorosas, escassez de alimento foi algo constante e que marcou minha infância, adolescência e até mesmo parte da minha juventude.

E assim cresci, em meio às dificuldades com um turbilhão de sonhos que pareciam distantes. Vivia brincando entre as construções da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz) e estudar nessa instituição parecia algo distante, pois pela situação que vivia me sentia pequena e nunca imaginei que poderia chegar onde estou.

No último ano do ensino médio aos dezenove anos, engravidei e me casei. Quando concluir os estudos já estava grávida de três meses, sendo assim, os estudos não eram mais tidos como prioridade, o sonho de ingressar em uma universidade ficou para depois de modo que fiquei seis anos longe das salas de aula.

Ganhei uma bolsa cem por cento do PROUNI (Programa Universidade Para

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Todos) no curso de Pedagogia na FAEL (Faculdade Educacional da Lapa) onde estudei por quatro anos concluindo os estudos no ano de dois mil e dezessete.

No ano de dois mil e dezoito aguicei meu olhar para as inscrições da Especialização em Educação do Campo na UESC, assim fiz minha inscrição na especialização e agora estou em fase de conclusão do curso.

Confesso que durante a especialização pensei em desistir inúmeras vezes, pois tive dificuldades com alguns trabalhos exigidos no decorrer do curso, acredito que o medo do novo que me fazia pensar em resignar a especialização.

Quando enfim me encontrei no mundo da educação do Campo e seguia empolgada na especialização, fui surpreendida com problemas familiares. Apesar da vontade de desistir de tudo, segui com estudos, pois queria honrar minha vaga e os esforços dos professores envolvidos. Sinalizando aqui minha gratidão a todos que lutaram para a realização desse curso na universidade, já que o tema “Educação do Campo” é riquíssimo em conteúdo e aprendizado, envolvendo todas as matérias bases cursado no decorrer da vida, nos levando a sermos pessoas pensantes, críticas e mais humanas para com o próximo e com o mundo.

### **História da Educação do Campo e Políticas Públicas (Pronera e Procampo)**

A Educação do Campo era algo novo na minha vida acadêmica, meu primeiro contato teórico com essa área foi feito de forma breve na graduação, mas foi no curso de Especialização em Educação do Campo na UESC que esse mundo histórico e carente de políticas públicas foi revelado. Por isso, será realizado um breve recorte histórico sobre Educação do Campo, utilizando como base o artigo de Marlene Ribeiro sobre Educação do Campo onde a autora exterioriza que:

“A educação do campo, proposta em nível nacional durante a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 1998, emerge diante da constatação de que aos agricultores, doravante identificados como camponeses, tem sido negada uma educação que os estimule a continuar vivendo do seu trabalho da/na/com a terra. No mesmo ano em que ocorre a I Conferência, também é instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, desde 2002, integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O Pronera tem garantido os recursos para a educação do campo em todos os níveis nos quais está organizada, mas principalmente para os cursos de graduação e licenciaturas.” (RIBEIRO, 2008, p. 90).

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

parâmetros na construção da teoria pedagógica, e, muitas vezes, são tratados de modo preconceituoso e discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Por isso, existe a necessidade de uma Educação do Campo e no campo, com um currículo que valorize a riqueza histórica e cultural como também os saberes pré-existentes dos camponeses.

Diante desse processo de exclusão social, política e cultural a Educação do Campo se revela carente de políticas públicas ao mesmo tempo em que se mostra forte, pois, é uma educação alicerçada em lutas pelos movimentos sociais e conseqüentemente pelas inúmeras conquistas como: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) criado por meio da Portaria nº 10/98, em 17/04/1998, pelo Ministério da Política Fundiária (INCRA) com a missão de:

[...] ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. (<http://www.incra.gov.br>)

O PRONERA influenciou na criação e desenvolvimento de novas políticas públicas como O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que de acordo com Molina (2015, p. 150),

[...] é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo.

O PROCAMPO é uma política pública que garante a formação continuada dos profissionais da educação que atuam no Campo.

Haja vista, muitos são os desafios enfrentados para se concretizar de fato uma educação do campo. Contudo, as conquistas adquiridas pelos movimentos abriram portas para a formação continuada na área da Educação do Campo. Por certo, a especialização que hoje faz parte da UESC é resultado de lutas e conquistas dos movimentos o que me leva a uma reflexão de que a luta ainda continua e muitos são os caminhos a percorrer. Pois nas aulas de campo que aconteceram durante a especialização era notável as dificuldades que os profissionais da Educação do Campo passavam devido à escassez de materiais básicos nas escolas. De acordo com Arroyo (1999, p. 137) “a falta de políticas públicas voltadas à realidade do trabalho e da educação no meio rural, se converte na falta de infra-estrutura da escola e na



dificuldade de sua manutenção”.

## **As Disciplinas da Especialização**

Éramos a primeira turma do curso de Especialização em Educação do Campo, na UESC. Uma sala formada por pessoas com diversas características, mas com um aspecto comum, a luta por uma vida melhor e por um país mais justo para todos.

As aulas aconteciam mensalmente, contudo as atividades ocupavam todo o nosso mês. Logo percebemos que os professores que nos ensinavam mensalmente estavam ali por militância, ou seja, de forma voluntária sem receber os custos devidos. Sendo assim, a sala sempre se organizava para comprar uma lembrancinha para cada docente que ali deixava suas riquezas em forma de conhecimento.

Visto que, nos dias atuais a educação superior tem sido impactada com crises econômicas, políticas, de sentidos e de valores. Isso ocorre em razão de sua responsabilidade em produzir e disseminar conhecimentos úteis ao desenvolvimento da economia global, dos seres humanos e da sociedade como um todo (ZABALZA, 2004).

A primeira matéria que tivemos contato foi “Capital, Trabalho e Educação” no início do mês de abril de dois mil e dezoito. Nesse primeiro momento, confesso que fiquei um tanto assustada, pois tive contato com assuntos e termos que nunca antes ouvira. Entretanto, admito que apesar do temor, me sentia uma vencedora, ao olhar para trás e ver toda minha difícil trajetória e perceber que eu consegui ir além das minhas expectativas, me dava um orgulho imenso e vontade de continuar.

Essa primeira aula pontuamos assuntos importantes como Educação Omnilateral que valoriza “todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano a exemplo de sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional [...], uma educação que abrange todos os sentidos humanos [...]” (FRIGOTO *et al*, 2012, p. 267). Essa educação se difere dos interesses capitalista onde usam da força, “da dominação de uns seres humanos sobre outros” (FRIGOTO *et al*, 2012, p. 274). Onde frações da burguesia com interesses no capital por meio do agronegócio visam à exploração humana e conseqüentemente à degradação do meio ambiente. De um lado a valorização da agricultura familiar pelo processo entre o homem e natureza e por outro lado o capitalismo com o valor de uso e valor de troca de trabalho.

Passada essa primeira etapa, em maio de dois mil e dezoito estudamos a segunda disciplina “Educação do Campo e Movimentos Sociais”. Entre os diversos

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

assuntos abordados em sala, um que me chamou atenção foi sobre sala de aula multisserie, onde conforme Arroyo (1999), Multi = vários; Seriado = séries; logo, pode ser caracterizado por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. Uma realidade nas salas de aulas das escolas do Campo e algo novo para minha vida acadêmica.

O mês junino tivemos a disciplina “Desenvolvimento Territorial e Conflitos Sociais no Campo”. O tema central abordado na aula foi sobre a Reforma Agrária, essa aula me fez refletir sobre os diversos assuntos abordados e entre eles a reforma agrária.

A Reforma Agrária aparece através das necessidades dos próprios trabalhadores. Aparece como condição para que outras necessidades sejam atendidas: necessidade de sobrevivência, necessidade de emprego, necessidade de saúde, de educação, de justiça, de futuro, de paz para as novas gerações, de respeito por sua própria lógica (camponesa) anticapitalista (isto é, por seu modo de pensar e de interpretar a vida), necessidade de integração política, de emancipação (isto é, de libertação de todos os vínculos de submissão), de reconhecimento como sujeitos de seu próprio destino e de um destino próprio, diferente, se necessário (MARTINS, 1999, p.159).

Essa é uma luta histórica, a reforma agrária é uma ação necessária para amenizar o acúmulo de desigualdade que a falta dessa reforma tem causado na sociedade.

O mês de julho estudamos a disciplina “Didática da Educação do Campo”, onde aprendemos e discutimos os assuntos dentro do tema central da disciplina. Conforme Pimenta (2010, p. 49):

A tarefa da didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama de ensinar (...); por em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar (...); proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem.

Com exemplos de teóricos renomados adentramos o mundo da didática, uma disciplina de suma importância para a vida docente que serviu como suporte não só no momento da aula, mas me fez refletir a prática docente e meu comportamento profissional relacionando os pontos positivos e negativos da vida docente.

Para finalizar o semestre no mês de agosto tivemos a disciplina “Pesquisa Orientada I” assim iniciávamos o tão temido trabalho de conclusão (TCC) com as orientações e dicas de cada professor que lecionou essa matéria.

Em setembro iniciamos um novo semestre com a oportunidade de apresentar todos os trabalhos desenvolvidos durante a especialização. Esse valioso ensejo foi

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

concedido na disciplina “Seminário I”. Foi um momento impar onde apresentei os trabalhos que desenvolvi durante a especialização e tive o grande privilégio de conhecer as pesquisas e atividades que meus colegas de turma produziram, como valoriza Nóvoa (1992, p.25), “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

O mês de outubro teve a disciplina “Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável”. Foi uma das aulas que mais gostei no decorrer do curso, pois além da parte teórica tivemos também uma aula de campo onde gozamos a oportunidade de conhecer de perto um assentamento localizado na Rodovia Ilhéus-Itabuna. Afirma Caldart, (2008, p.65):

As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações produzem e são produzidas através de relações sociais: ou seja, elas põem em movimento outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a interação que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura); nestas relações as pessoas se expõem como são, e ao mesmo tempo vão construindo e revisando suas identidades, seu jeito de ser.

Nessa visita ao assentamento conhecemos alguns/umas moradores e ouvimos suas histórias de vida e luta pela terra, percorremos por entre as casas do assentamento visitando as barcaças de cacau, a escolinha da comunidade, a fábrica de polpa de suco e nesse caminhar por meio das explicações do professor íamos aprendendo sobre os assuntos teóricos anteriormente estudados.

Dando seguimento a especialização, no mês de novembro tivemos a matéria “Currículo da Educação Infantil”. De acordo com a Lei nº 9.394/96 (LDB):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Considerando que o espaço produz conhecimento no sentido de mudar adaptação à adequação, é importante o reconhecimento da sociabilidade no âmbito escolar. No âmbito de adequação, é relevante o reconhecimento da diversidade, assim como o direito a diferença, possibilitando a implementação de políticas públicas voltadas para o campo.

Estava a findar mais um ano da minha vida, era chegado o mês de dezembro, finalizamos o ano de dois mil e dezoito com a disciplina pesquisa orientada II.

Passado o período festivo, janeiro de dois mil e dezenove foi um mês para articular o trabalho de conclusão. Em fevereiro tivemos a disciplina “Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação do Campo”. Uma disciplina rica em conteúdo em

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

se tratando de educação do Campo onde foi possível refletir sobre a diferença de escolarização e educação. Em que aprendemos que o sujeito escolarizado não significa que ele seja necessariamente educado. E o ser educado não é necessariamente instruído ou escolarizado (MOURA, 2007, p. 13).

Nos levando a refletir o momento que a Educação do Campo emerge das lutas dos povos do Campo nos lembrando a fala de (MARTINS, 2009, p.174) “mais do que um movimento social, a Educação do Campo é um movimento da sociedade pela educação pública”. Discutimos também sobre formação alternativa como a Pedagogia da Alternância descrita por Ribeiro (2008, p. 26) como:

[...] uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês. Nas obras que registram a história dessa Pedagogia, destaca-se o diálogo de um pai, Jean Peyrat, com seu filho Yves, que contesta sua ordem de continuar os estudos, ao afirmar: Papai, eu quero muito te obedecer em tudo, mas sobre os cursos complementares está decidido; eu não voltarei mais lá, eu quero trabalhar contigo! Esse diálogo mobiliza o pai em busca de uma solução pensada juntamente com o padre da aldeia, l'Abbé Granereau, o filho Yves e outros agricultores que também enfrentavam o mesmo problema. A iniciativa dos pais com o auxílio do pároco da aldeia está na origem da criação da primeira Maison Familiale Rurale (MFR), em 1935, em Lot-et-Garone, região Sudoeste da França (Chartier, 1986; Silva, 2003; Estevam, 2003; Nosella, 1977; Pessotti, 1978). O abade e os pais dos jovens agricultores chegam a um acordo, segundo o qual os jovens permaneceriam durante três semanas trabalhando em suas propriedades sob a orientação dos pais e ficariam reunidos durante uma semana por mês, estudando na casa paroquial.

Um relato rico sobre o princípio da Pedagogia da Alternância e muito importante para entendermos que até mesmo o surgimento dessa pedagogia se deu no Campo, é um modelo de ensino nato nas famílias camponesas. Finalizo essa conceituação na fala de Ribeiro (2006, p. 2):

Neste tempo/lugar faziam um curso de agricultura por correspondência e, junto com este curso, receberiam uma formação geral, humana e cristã, orientada pelo padre. Assim nasce a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade.

Estudamos assuntos riquíssimos na área da Educação do Campo, os/as professores(as) dominavam os assuntos com um vasto conhecimento.

As últimas disciplinas da especialização foram: Seminário de Educação do Campo II e Pesquisa Orientada III lecionadas no encerramento do curso. A especialização foi de grande importância para minha vida acadêmica e para o crescimento da Universidade Estadual de Santa Cruz que gerou novos especialistas em Educação do Campo.

## Considerações Finais

Evidenciar os trajetos e as vivências ao logo da busca por conhecimento e por crescimento revelou as grandes possibilidades que uma pesquisa qualitativa ancorada no método autobiográfico pode acrescentar na vida acadêmica do pesquisador.

Nessa perspectiva, busquei expor os caminhos que percorri na minha vida pessoal como também na vida acadêmica, enfatizando minha trajetória na especialização em Educação do Campo *lato sensu*. Onde foi possível evidenciar que a Educação do Campo emerge das lutas dos povos camponeses e teve como agente principal os movimentos sociais de luta pela terra.

Entre a narrativa, externo por meio das descrições das aulas da especialização alguns termos técnicos e seus significados, o que enriqueceu o trabalho podendo levar ao leitor novos conceitos.

A partir das experiências singulares e dos valiosos aprendizados vivenciados por mim durante a pós graduação, foi possível compreender a importância da formação continuada para futura atuação na docência.

Quanto à especialização, foi de uma grandeza inarrável. Ver os professores em constante militância por uma educação mais justa, não só para o povo camponês, mas com um compromisso com a educação como um todo, me causava inquietação na busca por mais aprendizado.

Por certo, somos a primeira turma dessa especialização e devido à tamanha riqueza cultural que esse curso representa deixo aqui uma inquietação, que a especialização em Educação do Campo precisa ter continuidade na universidade, formando assim novos cidadãos críticos e pensantes, pois a mesma foi de grande valia no meio acadêmico ao possibilitar a formação de especialistas capazes de atuar com qualidade na Educação do Campo.

Por fim, reafirmo a importância de se compartilhar experiências educacionais por meio do método autobiográfico, pois todo ser humano tem uma história de vida e ela está entrelaçada com a formação docente. Visto que, as pesquisas não têm fim, uma vez que se desdobram abrindo novas possibilidades gerando novos desafios no processo de formação e autoformação potencializando novos sentidos no que somos e onde pretendemos chegar.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. In: **Memória, narrativas e pesquisa**

***Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X***

**autobiográfica.** Revista História da Educação, ASPHE, FAE, UFPel, Pelotas, nº 14, p. 79-95, set 2003.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto N. 7352 de 04/11/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – **Pronera**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/educacao-no-campopronera>>. Acesso em: jun. 2019.

BRITO, A.E. Narrativas escrita na interface com a pesquisa e formação de professores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. (Orgs). **Docência, pesquisa e apredizagem:** (auto) biografias como espaço de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo.** In: SANTOS, C. A. (Org.). Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação. 1. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p.67-86.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural,** Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 19, jan./jun. 2008

MARTINS, José Sousa. **Ocupação da Escola:** uma categoria em construção. Porto Alegre: Tese - (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reforma Agrária:** O impossível dialoga sobre a historia possível. São Paulo: USP, FFLCH, 1999.

METZ, Maristela Cristina. **Estágio supervisionado:** anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Faculdade Educacional da Lapa (Org). Estágio supervisionado: da docência à gestão na educação básica. Curitiba: Editora Fael, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo:** desafios e potencialidades. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 150-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em: jun, 2019.

MOURA, Gercinaldo. **Rios Eletrônica** – Revista Científica da FASETE – Ano 1 – Nº 01 – Agosto/2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projeto em disputa**. Educação e Pesquisa. V. 34, n. 01. São Paulo: FAE/USP, jan./abr., 2008, p.27-46

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho e educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância**. In: ANPED-Sul. 6. 2006. Santa Maria: Anais... (CD-Rom). Santa Maria: UFSM, 2006a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOUZA, E.C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AS IMPLICAÇÕES DO FAZER PEDAGÓGICO**

Verônica Matos Machado<sup>8</sup>  
Silvana Sousa Andrade<sup>9</sup>

**RESUMO:** O presente artigo discute a Docência no Ensino Superior na perspectiva das implicações especiais do fazer pedagógico inerente á docência. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa a partir das reflexões da literatura bibliográfica, percorrido a partir do texto dissertativo argumentativo e que tem por objetivo, identificar as principais implicações do fazer pedagógico específico das práticas docentes no ensino superior. Os resultados apontam que há um conjunto de saberes articulados que vai muito além do que o papel de ministrar aulas, como por exemplo, a compreensão dos papéis que competem o ensino, a pesquisa e a extensão no ensino superior.

**Palavras-Chave:** Docência; Ensino Superior; Fazer Pedagógico.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>8</sup> Graduada em Serviço Social (UNIASSELVI). Assistente Social em Projetos Sociais, prestadora de serviços ao programa Minha Casa Minha Vida em Itabuna – Bahia.

<sup>9</sup> Ms. em Educação (UESB). Especialização Educação Infantil (UCAM). Pedagoga (UESC). Docente na rede municipal de Itajuípe - PMI.

A partir da compreensão de Arroyo (2000) a respeito da concepção de docência, consideramos, para além da profissão de professor, ser a docência uma ação humana.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por finalidade apresentar algumas reflexões pertinentes a respeito dos aspectos inerentes à docência e, mais precisamente a docência no ensino superior, que também “exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática” (CUNHA, 2008, p. 466).

Partindo dessa perspectiva, podemos dizer que o trabalho do professor parte de um conjunto de saberes articulados que vai muito além do que o papel de ministrar aulas meramente e/ou transferência de conhecimentos.

No contexto da docência superior, as reflexões do pesquisador Miguel Zabalza (2004) nos mostram que no ensino superior, a docência assume uma triple ação, isto é, ensino, pesquisa e extensão. Além da capacidade necessária de administração de diversas tarefas que compete aos professores do ensino superior.

Nesse contexto, Veiga (2006) argumenta que a docência em si e, mais especificamente no ensino superior deve obrigatoriamente ser uma ação humana que articula os conhecimentos da área formativa especificamente, com os conhecimentos de cunho pedagógico, pois somente assim, se pode conceber a condição de professor.

Portanto, compreender a docência enquanto profissão, enquanto ação humana e prática social efetiva implica a necessidade da compreensão do fazer pedagógico da prática da sala de aula, para a sala de aula e para além dos muros da escola/faculdade.

A partir desses pressupostos, buscamos nesse trabalho tecer algumas reflexões sobre as necessidades específicas da docência e sua relevância na formação de professores para lecionar no ensino superior. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza bibliográfico, realizado mediante as leituras realizadas pelo aporte teórico, sobretudo, artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos, resultantes de pesquisas realizadas que versam sobre a docência no ensino superior e/ou formação de professores para o público universitário. Discorreremos sobre a temática utilizando a perspectiva da pesquisa qualitativa (GIL, 2002), a partir da construção argumentativa.

Nesse sentido, buscamos responder ao problema de pesquisa: quais são as principais características da docência do ensino superior que não se aplica necessariamente às práticas pedagógicas dos anos iniciais da Educação Básica?



## **O fazer Pedagógico no Ensino Superior: as implicações pertinentes**

Segundo Masetto (2003), falar da docência no ensino superior e as implicações do fazer pedagógico, no Brasil, é perceber a cultura tradicional de professor universitário ser equivocada, pois, é comum ver as pessoas de modo geral pensar que a docência no ensino superior está meramente centrada na ideia do processo de ensino, somente.

Entretanto, a docência universitária consiste no agente principal do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase nos processos de ensino, pesquisa, extensão, orientação, organização de gestão da estrutura do cotidiano das práticas pedagógicas da docência.

Nesse sentido, uma das implicações pertinente da docência e, principalmente, no ensino superior é desconstruir a ideia que permeia o imaginário popular do professor ser o sujeito que transmite o saber através de aulas ministradas centradas no sujeito que ensina. Esse processo rebate diretamente, na inserção dos discentes nos projetos de pesquisa, extensão, monitoria e do estágio.

Compreender a relevância da docência no ensino superior por essa perspectiva reforça o pensamento de Gómez (2001), ao defender que o professor é o agente de mediação na configuração dos processos que implicam a prática do ensinar e a possibilidade do aprender, numa dimensão profissional que possibilita a reflexão crítica sobre a prática cotidiana e emancipadora intrínseca do processo educativo.

Para Gómez (2001) essa percepção da realidade em movimento, implica a docência na perspectiva da promoção do diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico. Esse é o cerne da docência no ensino superior.

O que se aprofunda e se amplia é a própria compreensão de cada professor sobre a complexidade da sua prática docente, afinal, quando está em exercício, ele articula múltiplas dimensões e múltiplas referências, o que faz da prática docente uma ação complexa (GOMEZ, 2001, p. 16).

Nesse pensamento, se consegue dar sentido para cada um dos inúmeros aspectos que fazem parte das dimensões: filosóficas, epistemológicas, psicológicas, institucionais, culturais, metodológicas e avaliativas inerentes ao fazer pedagógico no ofício do exercício da docência.

## **O que há em comum na prática docente entre Educação Básica e Ensino Superior?**

Ao abordar o aspecto prática docente, está necessariamente falando dos aspectos comuns e interligados entre a essência de três fatores basilares: professor – aluno- conhecimento. Tudo gira no entorno dessa tríade que está condicionada os princípios cognitivos, psicológicos e sociais do fazer pedagógico e, para além do nível de ensino ou modalidade de ensino, pois constitui, simplesmente, a viabilidade da docência.

Nessa perspectiva, pesquisadores como Vasconcelos (2005), Marcelo (2009), Tozetto (2010), Imbernón (2011), entendem que entre a docência nos anos iniciais da educação básica e o ensino superior, é comum, a centralidade no ensino para a centralidade na aprendizagem, de modo que, a intencionalidade do ensino consiste na especificidade da docência. Para Tozetto (2010) “uma ação docente contempla o ato de educar em sua amplitude e complexidade. Assim, o conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, humana” (2010, p. 13).

Entretanto, a docência no ensino superior, geralmente, sempre se privilegia o domínio do conhecimento específico/científico e, portanto, compete aos profissionais docentes do ensino superior formação condizente, para possibilitar o aprendizado dos alunos. Contudo, o enfoque de centralidade é o ensino. Nesse aspecto, a formação inicial e continuada é considerada um dos requisitos exigidos.

No que diz respeito à docência nos anos iniciais da educação básica, a prática não privilegia tanto os aspectos de conteúdos/ensino, mas sim, o enfoque e a preocupação da área pedagógica pauta nas competências de aprendizagens.

O foco na aprendizagem tem no aprendiz o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem – buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores (MASETTO, 2005, p. 83).

Esse dois aspectos são características contundentes que difere os enfoques dados aos níveis de atendimento da docência. Porém, a formação acadêmica sólida e competência pedagógica são fatores comuns entre os dois níveis de ensino. Portanto, conforme Masetto (2005) se deve considerar esse conjunto de fatores como sendo aspectos cruciais para o desenvolvimento das habilidades fundamentais para o exercício da docência.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394/96, é estabelecida a necessidade de uma formação adequada para a educação, sobretudo, a educação

básica. Entretanto, no artigo 22 ressaltam-se metas com relação à formação docente que independe da modalidade de ensino em que o professor venha atuar, mas estabelece que a educação tenha por fim desenvolver o estudante, lhe “assegurando uma formação comum e indispensável ao exercício da cidadania” (BRAGA, 2010, p. 4).

No que tange a educação básica, o enfoque está centrado na aprendizagem, a prática educativa é acima de tudo um desafio, pois o docente passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando a condição de possibilidade da aquisição das habilidades e competências de domínio básico.

Nos últimos anos a literatura que versa sobre formação de professores e práticas na docência tem ganhado espaços nas discussões e estudos sobre a relevância a respeito do que há de importante na prática docente e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação básica e também na educação superior.

Nessa questão, da formação e implicações das práticas pedagógicas, as produções acadêmicas há em maior quantidade, porém em relação à docência no ensino superior, nos últimos anos que tem tido produções de resultados de pesquisas publicados, tendo em vistas a sua relevância para a dimensão do que é ser professor.

Nas palavras de Arroyo é, “uma atividade humana onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos” (ARROYO, 2000, p.41). E nesse contexto, para Cunha (2008) a docência na educação superior é uma atividade complexa e exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática.

### **Desafios da Docência e Formação de Professores no país**

A discussão no campo da educação sobre a formação de professores não é uma necessidade surgida nas últimas décadas, mas sim, tão antiga quanto importante. De acordo com Saviani (2009), a preocupação com a formação de professores tem início no Brasil, com a Escola de Primeiras Letras, logo após a Independência do Brasil (1827), com finalidade da instrução popular.

Esta instrução dava por meio do método de ensino mútuo, isto é, uns ajudando aos outros, a partir das instruções do mestre, custeados pelos professores em formação, nas suas províncias de origem, de modo que os mais adiantados ajudavam os menos adiantados.

Avançando para as décadas mais recentes, Saviani (2009), considera que,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

por toda década de 1980 as discussões, debates e reformas a respeito da formação de professores continuaram no Brasil, culminando, portanto em uma série de documentos de organização, regulação e orientação da educação brasileira e respectivamente a formação de professores em seus diferentes níveis de ensino. No tocante a formação docente o fortalecimento das discussões por meio dos movimentos sociais de educadores ao longo dos anos foram pressionando o governo por políticas públicas de formação.

Com a chegada dos anos de 1990 um marco delineador das políticas educacionais pelas expressividades dos movimentos sociais em lutas pela garantia dos direitos constitucionais, considera-se que elas foram conduzidas como fatores importantes capazes de integrar os países emergentes a partir das diretrizes estabelecidas por seus estadistas. A aprovação da LDB, em 1996, marcou um episódio substancial no qual passava o Brasil.

Conforme estudos de Saviani (2009), a LDB de 1996 definiu novas exigências para formação de professores e toda prática de ensino perpassada pela educação, sobretudo, a educação básica. Mas também a formação para a Docência no Ensino Superior, essa formação acontece a partir da formação continuada, principalmente na Pós-Graduação, nível lato de especialização.

É nesse sentido que Maffei (2016), faz referência ao campo do conhecimento, não apenas se restringindo ao universo das disciplinas de formação, mas componentes que permitem estabelecer uma interação com outros campos dialéticos reflexivos, que possibilitam alcançar outras dimensões para uma base socioeducativa integralizada e na própria formação docente.

Por esse prisma, Libâneo (2002) argumenta que “os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência” (LIBÂNO, 2002, p. 73). Corroborando com o autor, Imbernón (2011) diz que a formação do professor se baseia nas práticas educativas, intervenções e situações oriundas do processo de ensino e aprendizagem concretizado em sala de aula.

E, portanto, os desafios da formação de professores no país, estão envolvidos nesse processo, a formação para intervenção pedagógica, pois o conhecimento profissional se consolida no decorrer da prática e se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e aprendizagem (IMBERNÓN, 2011).

[...] as ações de formação desenvolvidas pelos profissionais que atuam com o Ensino Superior não se restringem ao conteúdo da disciplina na qual atuam, mas envolvem o domínio de componentes epistemológicos, práticos,

reflexivos, afetivos, socioculturais e dialógicos coerentes com o projeto social do curso (MAFFEI, 2016, p.157).

Além disso, é desafiador a formação de professores no contexto da prática reflexiva, a qual visa auxiliar e aprimorar a capacidade para enfrentar todos os aspectos da complexidade da atividade docente, permitindo construção social e um intelectual com mais criticidade.

A partir do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) para além dos aspectos desafiadores da profissão, compete ao professor algumas incumbências referendadas pela lei, tais como,

(i)participar da elaboração do projeto pedagógico; (ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; (iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; (iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; (v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; (vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (LDB.9394/96, art.13).

Entretanto, o que consiste em competências específicas que implicam no ser professor, na atividade da docência, vai muito além das atividades incumbidas pelo artigo 13 da LDB/96. A didática adotada pelo professor transcende os conhecimentos técnicos burocráticos da formação, a didática da docência é o fator que favorece a prática professoral. Nesse contexto, está uma das razões que implicam no desafio para formação de professores, sobretudo, para atuar na Docência do Ensino Superior, levando em consideração que não necessariamente para ser professor do ensino superior, tenha que ter formação inicial na área de Educação, ou seja, nos cursos de licenciaturas.

Os bacharéis podem ser professor do ensino superior, pois não é um pré-requisito ter formação em licenciatura, a formação continuada, por exemplo, uma pós-graduação lato sensu em Docência do Ensino Superior, habilita os bacharéis para atuar como professores no ensino superior.

## **Resultados do estudo**

A docência enquanto ação de ensinar, também a partir da concepção freireana consiste em não transferir conhecimentos, mas sim possibilitar a (re) construção de saberes, possibilitar aos sujeitos condições de aprender e apreender os saberes.

Nessa perspectiva, as principais características da docência para os anos iniciais da Educação Básica estão centradas nas condições proporcionadas aos

sujeitos estudantes, com o viés na aprendizagem.

Para além das atividades burocráticas inerentes à profissão docente, os licenciados, que diz respeito à formação para ser professor que atuam na educação básica e nos anos iniciais da vida acadêmica de seus estudantes, presam muito pelo ensino na perspectiva de aprender. A aprendizagem é o enfoque, para abrir caminhos pra construção do conhecimento.

O ensino-aprendizagem deve estabelecer relações entre os conteúdos e as demais áreas do saber, tornando compreensível o objetivo da atividade disponibilizando metodologias e mecanismos capazes de possibilitar o desenvolvimento da habilidade e competência do aprendiz.

Enquanto, no ensino superior, o enfoque está centrado na tríade: ensino, pesquisa, extensão. Nesse contexto, o professor além de cumprir com as atividades inerentes á profissão, como por exemplo, elementos preconizados no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, para o professor, cabe focar no desenvolvimento das práticas de ensino para formação específica da área e/ou da disciplina. A iniciação à prática da pesquisa e orientação de pesquisa quer seja, nos projetos e atividades de extensão, intervenção ou estágio da formação.

De qualquer modo, as principais características da docência do ensino superior e das práticas pedagógicas dos anos iniciais da Educação Básica, apresentam características similares quando se trata da compreensão do ser docente, sobretudo, na perspectiva do professor reflexivo, cujo resultado das ações perpassa pelo aspecto do ponto de vista pessoal, acadêmico e sócio-político.

Nesse contexto, as especificidades da docência se tratam de saber fazer a prática do processo de ensino, assim como a aprendizagem. Lembrando que a docência é uma profissão complexa e que embora, semelhante há um distanciamento entre o ensino básico e o ensino superior. Ambos, porém, contribuem para a transformação qualitativa da sociedade.

## **Conclusão**

A partir das leituras bibliográficas que versam sobre Docência do Ensino Superior, o presente texto buscou responder ao problema de pesquisa enunciado, quais são as principais características da docência do ensino superior que não se aplica necessariamente às práticas pedagógicas dos anos iniciais da Educação Básica? O referencial teórico utilizado para embasamento das inferências desse texto foi possível constatar que, a docência é uma ação humana que vai muito além do ato de “transferir” conhecimentos prontos, estáticos e engessados. Essa concepção de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

transferência já foi refutada por Paulo Freire nos estudos instituídos educação bancária.

Desse modo o estudo em pauta conseguiu responder ao objetivo estabelecido, que se tratou de identificar as principais implicações do fazer pedagógico específico das práticas docentes no ensino superior.

Portanto, consideramos que, a docência é uma ação humana que compreende todo fazer pedagógico e vai além do fenômeno de ministrar aulas. Significa dizer que alcança uma amplitude de todas as atividades educativas nos mais diferentes espaços de formação, quer seja escolar/formal ou não escolar/não-formal.

Dessa forma, consideramos que o estudo realizado, nos possibilitou concluir que, a docência no ensino superior e na educação básica, ao mesmo tempo em que se assemelham, por outro lado se diferencia, enquanto a educação básica prima pela aprendizagem para o ensino, na educação superior o enfoque é o ensino e, este, numa dimensão tríade, isto é, ensino – pesquisa – extensão. Porém, levando em consideração as mesmas dimensões que competem ao desenvolvimento da arte de ensinar.

Ao chegar a essa conclusão, entendemos que a docência exige, obrigatoriamente, formação específica, para que a qualificação profissional dê condições de conhecimento das competências e habilidades inerentes ao fazer pedagógico. E, desse modo, o mesmo vai além da habilidade da arte de lecionar, tão somente.

Assim, consideramos que para docência no ensino superior a formação específica se torna relevante, tendo em vista que a prática do professor deve direcionar a prática dos graduandos no seu processo de ensino, pesquisa e aprendizagem.

Essas considerações se tornam constatações contundentes que o estudo nos possibilitou, nos permitindo compreender que a formação continuada, a especialização, por exemplo, é um elemento chave para a habilitação do professor para docência no ensino superior. Pois, concluímos que ela exige alguns domínios específicos de conhecimentos basilares para que o professor atenda as exigências essenciais para exercício da profissão.

Nesse contexto, nos cabe salientar que a especialização efetiva do docente torna-se uma necessidade constante para os profissionais graduados que desejam adentrar a área da docência no ensino superior.

**Referências Bibliográficas**

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRAGA, Etiane Fagundes. Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares. **Dissertação de Mestrado**. UFSM, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14. 2008. Porto Alegre. Anais. Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p.465-476.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed Campinas, Autores Associados, 2009.
- TOZETTO, Susana Soares. Trabalho docente e suas relações com o saber. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010. p.21-51.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2ª edição. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.
- ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL DA BAHIA

Patrícia Santos Carvalho  
Thaís Barbosa dos Santos Moura  
Nilzete de Santana Santos

**Resumo:** Esta pesquisa teve por objetivo refletir acerca das concepções de professores em uma escola municipal no Sul da Bahia sobre a FC na valorização e transformação do ensino. A formação docente é um processo contínuo e constante de aperfeiçoamento, assim a FC é um dos modos pelo qual o docente pode aprimorar sua aprendizagem e conseqüentemente sua prática docente culminando assim numa educação de qualidade. A pesquisa desenvolvida foi de caráter qualitativo, foram analisados questionários contendo questões objetivas e subjetivas para coletar os dados de 10 professores da educação básica. Os resultados demonstram que os docentes relacionam a FC a jornada pedagógica oferecida pela Secretaria de Educação anualmente, uma porcentagem significativa de professores informou que a FC quando ofertada não são de acordo com suas necessidades, ressaltam ainda a necessidade de FC na educação inclusiva. Enfatizamos a importância da FC para auxiliar os professores nos desafios e tendências da educação na sociedade atual.

**Palavras chave:** Educação, Professor, Formação Continuada.

### INTRODUÇÃO

A educação do século XXI está vivendo uma fase de muitas transformações na sociedade, estas mudanças abarcam a política, as econômicas e o social. Neste contexto, a formação de professores conseqüentemente deve seguir estas alterações, assim sendo, a Formação Continuada que trataremos neste trabalho como (FC), foi vista por muito tempo como reforma educacional de treinamento, capacitação e até mesmo reciclagem, porém, deve ser observada como um processo permanente de aperfeiçoamento. Trata-se de qualificação profissional, conhecimento especial, estudo e pesquisa na área à qual o professor se propõe a desenvolver suas habilidades.

A FC a valorização e a qualificação do profissional do magistério é assegurada pelo Ministério da Educação através da Lei de Diretrizes e Base 9394/06 no seu artigo 63 que estabelece:

Os institutos superiores de educação manterão:

1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Deste modo, o pensar em educação previamente se relaciona diretamente ao

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

pensar na formação docente e na sua prática pedagógica com qualidade. Para tanto, se faz indispensável entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes.

O aprender contínuo é essencial nesta profissão, assim como afirma Nóvoa (2002, p.23) “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Pois, o educador se fundamenta em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional constante.

No entanto, sabemos que nos entremeios dos desafios para uma boa FC do docente está à qualificação, a valorização profissional e políticas públicas adequadas. Destarte, o objetivo deste artigo pressupõe colaborar aos interessados pelo tema, “Formação Continuada”, iremos nos debruçar neste trabalho sobre a FC e a importância de seu papel na valorização e transformação do ensino.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Alguns são os autores descrevem acerca da importância da FC e oferecem discussões sobre a temática FC do professor da educação básica, entre eles Candau (1997), Gatti (2017), Pimenta (2002) dentre outros.

Deste modo, Gatti (2017, p.1152) cita que “um novo olhar e consideração sobre como se forma e quem forma os docentes da educação básica está sendo requerido ante o cenário social e a situação educacional do país.

Neste contexto, é preciso compreender a trajetória da formação de professores no Brasil, quais as suas diversas concepções e refletir se a mesma oferece qualidade aos nossos professores e conseqüentemente aos nossos alunos.

Os princípios da formação docente abarcam dois caminhos, o da formação inicial e o da FC, Leal et al., (2016) relata que o percurso histórico da formação continuada no Brasil se inicia na década de 70 onde o papel do professor se direcionava a questão de ser formador utilizava técnicas, para o alcance um determinado fim, acompanhado por um planejamento rigoroso de ensino e aprendizagem neste momento a formação continuada se concretizava por meio de seminários, oficinas e cursos.

Ainda segundo Leal et al., (2016) na década de 80 a educação exercia uma função mais voltada ao social e a FC tinha foco nas competências do bom professor, envolvendo elementos como o planejamento, avaliação, vale ressaltar que neste

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

período os minicursos passaram a ser introduzidos nos espaços formativos. Ainda segundo a autora na década de 90 a educação era focalizada no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, no entanto ao se falar de formação continuada tiveram documentos muitos relevantes neste momento, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 em seus artigos: 61 e 62 expõem acerca da capacitação em serviço e aprimoramento profissional continuado como um direito do professor e como responsabilidade do sistema de ensino. Nesta década observou-se também aumento das propostas de cursos para aperfeiçoamento de professores em serviço.

Nesse contexto, Leal et al.,(2016) destaca que nesta década se viveu uma crise da profissão docente decorrentes dos conflitos vivenciados nos contextos sociais, ao falarmos de FC nasce a necessidade da elaboração de projetos de transformação por meio da pesquisa sobre a prática docente, notasse também a valorização da subjetividade do professor e da participação da comunidade na escola.

O parecer CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a), traz no tópico “Políticas para a valorização dos profissionais da educação: antecedentes sustentam as reflexões” a informação de que nesta década houve alterações políticas e ideológicas no campo da educação básica e superior.

Neste âmbito, continuando com esta análise sobre o amparo legal para a FC, Gatti (2017) corrobora ao falar que no novo PNE (BRASIL, 2014, p.1156) “se reconhece a necessidade de qualificar melhor os cursos formadores de professores e colocá-los em consonância com as necessidades de aprendizagem dos alunos da escola básica”.

Gatti (2017) ainda esclarece que a preocupação do CNE com a didática na formação de docentes se expressa através do Parecer CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a), que possui como assunto “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” e relata que é “importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros”.

A autora ainda expõe sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015b) que aborda acerca das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, esclarecendo que esta resolução surge com a intenção “de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

comum nacional para a formação inicial para a docência na educação básica”. (GATTI, 2017, p.1157).

Assim, a formação docente percorre o caminho que se estabelece entre a universidade e a escola, Lüdke (2012, p.430) assegura que a formação de professores ainda continua “prisoneira de modelos tradicionais de modelos teóricos muito formais”. Pois, o docente deve seguir um caminho pré estabelecido, neste contexto citamos os livros didáticos que de certa forma impõe ao professor o que é necessário ensinar em cada ciclo escolar, o currículo é um recurso que nos estabelece o que deve-se ensinar, Pimenta (2006,p.15) se contrapõe a esta ideia do professor ser visto apenas como “simples reprodutor de conhecimento e /ou monitor de programas pré-estabelecidos” sabemos que apesar do sistema impor o que se devemos ensinar, entendemos que uma sala de aula envolve muito mais do que apenas questões curriculares, abrange a formação de um individuo em suas inúmeras dificuldades e necessidades, apesar do discurso que o docente tem autonomia ser utópico, percebemos que o professor se transforma e adapta a sociedade as suas exigências e prioridade, independente do que se estabelece como regra.

Compreendemos que formar professores é uma tarefa bem complexa, pois como preparar alguém de maneira completa para a tarefa de ensinar. De tal modo, Lüdke (2012,p.431) fala que precisamos preparar “o fazer aprender” pois sabe-se que o ensinar envolve a sociedade, o aluno, a família, a escola, o professor, dentre outros fatores, ainda corrobora a autora supracitada informando que na compreensão do magistério se não aconteceu a aprendizagem do aluno a tarefa de ensinar não foi concluída. No entanto, entendemos que no processo de ensino aprendizagem é bem difícil um individuo não obter nenhum conhecimento, pode não expressar o aprendido que se esperava com a proposta, no entanto a compreensão de outros conhecimentos com certeza aconteceu.

Ao refletimos como a pratica pedagógica pode ser eficiente se o professor tiver autonomia nas suas atividades, Pimenta (2006) afirma que o trabalho docente age como mediador no processo de construção da cidadania dos discentes, e os professores atuam ativamente na construção de um conhecimento. Lüdke (2018,p.110) esclarece que “a formação de professores se encontra na base de sustentação do edifício da educação”. Portanto, os docentes têm repensado seu papel na educação, deve-se observar a relevância de se tornar um mediador do aprendido e não um detentor do conteúdo, pois não existe educação de qualidade sem o bom professor.

Neste aspecto, Azzi (2007) cita que o trabalho desenvolvido pelo docente na

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

sala de aula envolve a síntese de um conhecimento pedagógico do professor que em parte são possuídos em FC, pois ao longo da docência nos reinventamos a cada dia, e a formação contribui para estas transformações.

Infelizmente, a FC no atual mundo globalizado esta ligada diretamente a mudanças econômicas exigidas pelo mercado de trabalho, assim como afirma Azevedo (2015, p.31) ao dizer que:

a formação de um docente não se faz acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas – apesar de serem acréscimos positivos –, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas.

Para tanto, é preciso se pensar que apenas a FC não é suficiente, é preciso se ter um acompanhamento após a aplicação destas formações para que não se tornar apenas um meio pelo qual se consegue um certificado pensando numa progressão profissional.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2019 com professores da Educação Básica de uma escola municipal no sul da Bahia. Essa escola é a única do povoado investigado a qual atende os anos iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano). A pesquisa foi feita com professores dos dois níveis de ensino, os quais responderam um questionário, com questões objetivas e subjetivas sobre a FC. Este estudo surge da inquietação da primeira autora deste trabalho sobre a importância da FC para a prática docente.

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa como afirma Gibbs (2009, p.23):

a pesquisa qualitativa é uma questão de interpretação daquilo que os entrevistados e participantes dizem ou fazem. Um compromisso fundamental da pesquisa qualitativa é ver as coisas pelos olhos dos entrevistados e participantes, o que envolve um compromisso com a observação de eventos, ações, normas e valores, entre outros, da perspectiva das pessoas estudadas.

Foi aplicado questionário que segundo Severino (2007,p.25) é um:

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos da pesquisa, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo.

Foram entregues 20 questionários no entanto, recebemos para análise 10, sendo 07 dos professores atuantes no ensino fundamental anos finais e 03 nos anos iniciais. O questionário foi entregue aos professores e recolhido posteriormente sem qualquer intervenção durante o preenchimento. Todos os professores responderam e

entregaram no tempo solicitado. Com os questionários em mãos, os mesmos foram analisados com base em nosso referencial teórico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por questões éticas os professores serão identificados por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10. O questionário apresentava nas primeiras perguntas indagações acerca do perfil dos professores, tais como: tempo de serviço; formação; níveis de ensino em que atuam, as demais perguntas foram relacionadas às concepções sobre a FC.

Com relação à questão tempo de atuação na educação observamos que 5% tem acima de 10 anos 3% de 05 anos a 10 anos, 2% menos de 03 anos. Neste contexto, 100% apresentam curso superior completo e 2% pós graduação.

Assim, ao serem questionadas acerca do número de FC que já tiveram neste tempo de atuação na educação, 5% não informaram a quantidade e também relacionaram as FC apenas à jornada pedagógica, fato que se afirma na fala de P1 relatando que “no mínimo 14, pois temos a jornada pedagógica 1 a cada ano” saliento que P1 respondeu ter 14 anos de atuação na educação, assim a FC esta relacionada a jornada oferecida a cada ano na sua docência. Nesta mesma questão 4% responderam 01 formação, salientamos que estes professores estão na educação entre 01 ano e meio e 09 anos, e 1% não respondeu.

No quesito em que o docente é indagado sobre qual seria a área de ensino que foi ofertada na FC, os mesmos 4% que informaram na questão anterior ter tido apenas 1 formação citaram que foi na área de Ensino por investigação, proporcionada no ano de 2018, P4 que não respondeu a questão de quantidade de FC salientou que “toda formação foi busca própria, não foi ofertada pelas unidades de ensino”.

Já na pergunta se as FC foram de acordo a sua necessidade 100% relataram que não, P7 diz que “[...] nossa dificuldade maior está na falta de formações, nestes 7 anos que atuo no município tive apenas 1 formação fora as jornadas pedagógicas anuais, nos sentimos sozinhas nesta jornada da educação, nossos anseios não são escutados, nossa necessidade não é sanada, temos jornadas pedagógicas com temas atuais, porém no nosso dia a dia as dificuldades são antigas e nunca auxiliadas de maneira adequada, por exemplo em educação inclusiva, nunca tivemos nenhuma formação pois na escola o que vivemos é uma “exclusão” tentando incluir, por que o aluno frequenta a escola no entanto, nós não sabemos como auxiliar este aluno de maneira eficaz” .

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

A fala de P7 se relaciona ao pensamento de que estas deficiências nos programas de FC por diversas vezes tem levado ao desinteresse dos professores em participar destas formações, assim Gatti (2017,p.1154-1155) enfoca que:

Tais questionamentos se expandem para a formação continuada, em que tensões se colocam quanto às escolhas realizadas em diversos níveis de gestão educacional sobre esse tipo de formação, seus impactos reais, sobre sua ancoragem em necessidades concretas em um particular contexto, entre aquilo que é intenção e aquilo que de fato se faz, dentro das possibilidades constituídas em diversificados contextos.

Fato que é reafirmado pela fala de P1 ao responder a mesma questão supracitada se a FC foi de acordo a sua necessidade, relatando que “[...] tentei de certa forma aproveitar a oportunidade”, deste modo, entendemos que os docentes sempre buscam aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas, pois percebemos que certas atividades que prometem ser de FC, muitas vezes em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional e ajudam na pratica pedagógica diária, pois estas formações são elaboradas pela secretaria de educação que por inúmeras vezes não sabem ouvir o professor sobre qual seria a campo de formação de relevância para a educação no seu município.

Ao falarmos no quesito área de interesse para se ter FC 8% disseram em educação especial, salientamos que nas respostas tiveram mais de uma área portanto, sinalizam também 1% tecnologias, 1% alfabetização, 1% ludicidade, 1% psicopedagogia e 1% matemática. Acreditamos que para uma formação ser expressiva para a educação ela precisa ser relevante para o professor e para suas reais necessidades diária.

Por fim, quando são interpelados acerca das contribuições da FC para sua pratica docente 100% relataram contribuir de maneira muito positiva, assim, P4 diz “a cada formação e experiência pedagógica vivenciada agrega o conhecimento e consequentemente aumenta o potencial de trabalho”. P7 corrobora com a ideia ao expressar que “a formação contribui muito para a docência pois sabemos que a aprendizagem é sucessiva e a formação permite acesso ao conhecimento”

Neste contexto, P3 expõe “sabemos das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos educadores em seu cotidiano e que também estamos em constante formação, temos sempre que procurar está atualizados, essas formações de professores tornassem fundamental para nossa evolução profissional”.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tratamos neste trabalho acerca da FC e da sua importância na vida do docente e de seu papel na valorização e transformação do ensino.

Trouxemos referências que conversam sobre o contexto histórico da educação, as leis que amparam a FC, e a inter-relação na educação da docência e a FC.

Postulamos a necessidade de FC na educação inclusiva salientamos que estas formações dialoguem com a necessidade do docente e que sejam significativas, pois a FC não deve envolver apenas a formação inicial e sim todo o percurso da docência. Em suma, a FC precisa ser inseparável a docência, provocando mudanças na educação e conseqüentemente na postura do professor.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AZEVEDO, L.C.S.S. MAGALHÃES, L.K.C. FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES: ENTRE A LEI E O TRABALHO DOCENTE. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.abril de 2015

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015b.

GATTI, B.A. DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROVOCAÇÕES. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos [recurso eletrônico]**/ Graham Gibbs ; tradução Roberto Cataldo Costa ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lorí Viali. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre : Artmed, 2009.

LEAL, V. GAMA, M. TERRAZZAN, E. A formação continuada e a identidade docente: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. XVIII ENDIPE, 23 a 26 de agosto de 2016. Cuiabá Mato Grosso. **Anais** (online) Didática e Práticas de Ensino no Contexto político contemporâneo : cenas da Educação. Disponível em: [:https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/Anais\\_Full.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/Anais_Full.pdf). Acesso em 20 de jun. de



2019.

LUDKE, M. e BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol.42, n.146, pp.428-451. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Acesso em 20 de jun. de 2019.

LUDKE, M. e SCOTT, D. O LUGAR DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DUAS PERSPECTIVAS: BRASIL E INGLATERRA. **Educ. Soc.** [online]. 2018, vol.39, n.142, pp.109-125. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018183505>. Acesso em 20 de jun. de 2019.

NOVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In. NOVOA A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.9-33.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## **Eixo 2 - Alfabetização e Letramento**

### **A INFLUÊNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Edmarvely Santos de Souza

#### **RESUMO**

Este artigo apresenta uma discussão acerca da influência da leitura no processo de alfabetização. Objetivando compreender a importância da prática da leitura na alfabetização e entender o que é necessário para que os alunos se tornem leitores autênticos e críticos. No entanto, não devemos pensar no processo de educação, de alfabetização ou aprendizagem sem dar a devida importância à leitura. E apesar de ser uma temática bastante discutida por educadores, ainda existem dúvidas a serem esclarecidas. Pois, o processo de alfabetização e leitura tornou-se um desafio para educação justamente por ser um processo amplo, contínuo e complexo. Mas para enfrentar esse desafio, se faz necessário compreender que alfabetização e leitura devem ter tratamento metodológico diferenciado para que se alcance o sucesso no ensino-aprendizagem da língua escrita e falada.

**Palavras-chave:** Leitura. Alfabetização. Influência. Processo.

#### **INTRODUÇÃO**

Muito se tem discutido acerca da influência da leitura no processo de alfabetização. A leitura tem uma expressiva importância no desenvolvimento da criança, já que

permite a ela o acesso a conhecimentos, possibilitando que construa valores relevantes na interação social quanto indivíduo em formação.

A criança possui capacidades cognitivas, emocionais e afetivas, desta forma a criança tem diferentes maneiras de aprendizado e o processo de alfabetização e leitura tornou-se um grande desafio para os educadores, já que a leitura auxilia na construção do conhecimento e na formação da cidadania e a alfabetização por sua vez se ocupa da aquisição da leitura, da escrita e capacidade de compreensão pelo indivíduo ou grupos de indivíduos.

“Ler é estimulante” (SILVA, 2009). Ao ler uma criança está propícia ao despertar da sua capacidade crítica de refletir, questionar e até mesmo duvidar. A alfabetização é o desenvolvimento da habilidade da leitura e escrita, nas práticas sociais assegurando uma interação significativa e funcional da criança com a língua escrita.

A finalidade desse estudo é entender qual a influência da leitura no processo de alfabetização. Entendendo que a alfabetização e leitura, devem ter tratamento metodológico diferenciado para que seja alcançado o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas escolas.

Com o objetivo de entender as práticas de leitura e como estas práticas podem contribuir no processo de alfabetização e, conseqüentemente na formação de alunos leitores. Tão quanto compreender o que é necessário para que os alunos se tornem leitores autênticos e críticos.

A preocupação com a influência da Leitura na fase de Alfabetização dos alunos da educação básica impulsionou este trabalho, para pesquisar especialmente as capacidades necessárias ao domínio da leitura e sua influência no processo de alfabetização. Baseando-se em leituras realizadas, foram utilizados como suporte teórico principalmente, CARLETI (2007), CAGLIARI (2009), FREIRE (1989), SOLÉ (1998) que trabalham com temáticas voltadas para alfabetização e leitura, mostrando que a partir da interação professor-aluno, a leitura pode influenciar de diversas formas no processo de alfabetização.

## **1. LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A leitura e alfabetização é um processo contínuo e complexo. Ler estar longe de ser uma mera interpretação de símbolos, mas interpretar o mundo a nossa volta. E, a alfabetização não é uma mera apropriação de códigos, mas sim um complexo processo de representações linguísticas. A alfabetização nos possibilita a aquisição de habilidades para que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas com eficiência. A

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

leitura é um dos elementos da civilização, responsável pela integração do ser humano e a sociedade em que ele está inserido.

Carletti (2007) define a leitura como o meio mais importante para a aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade. Ler é uma forma de aprendizagem:

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETI, 2007, p.2).

Para que esse processo ocorra, o planejamento da alfabetização deve oferecer aos alunos oportunidades de acesso a todo tipo de material escrito, pois, aprende-se a ler e escrever, através de práticas significativas de uso da leitura e da escrita. Muitas vezes o conceito de leitura está relacionado apenas com os códigos linguísticos.

Para falar a respeito desse trabalho com a língua escrita com crianças ainda no ensino fundamental, é importante compreender que não se podem desenvolver atividades que levem essas crianças ainda em processo de formação a uma prática mecânica e carente no sentido da decodificação do escrito.

A assimilação pela criança se faz através do reconhecimento, compreensão e da utilização da linguagem para escrever, mediadas por educadores, realizadas por meio de atividades aprazíveis de contato com diversos gêneros escritos, como a leitura diária de livros no ambiente escolar pelo professor, dando à criança a possibilidade de ter contato com os livros e revistas, mesmo que apenas para manuseio e produção de narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

## **1.2. Leitura e Alfabetização**

A leitura é à base do processo de alfabetização e da formação da cidadania, por isso, é justamente nos anos iniciais da educação básica, que a criança desenvolve a capacidade de representação, de imaginação, de descoberta do mundo que são indispensáveis para a aprendizagem da leitura, para a compreensão e interpretação da realidade a sua volta. O desenvolvimento da linguagem permite a criança construir e desconstruir as suas ações, descrevê-las e planejá-las de maneira que essas habilidades possam auxiliar na aquisição da leitura e da escrita na escola. Mas não podemos esquecer que esse processo de desenvolver a leitura e a escrita pode

demandar tempos e esforços diferenciados para cada criança.

“A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.” (DCNs, 2013, p. 110).

No entanto é preciso analisar o processo de formação social do ser e sua aptidão sociocultural. Para muitas crianças o ato de ler não faz nenhuma diferença, pois são condicionadas apenas a decodificar letras e a não refletir sobre o que leem, realizando assim uma prática mecânica que pode levá-los a analfabetismo funcional, ou seja, a criança pode realizar a leitura, mas essa leitura não tem nenhum significado ou relevância para ela.

Precisamos compreender que não se aprende a ler só para ler, mas existem outros interesses em questão. Aprendemos a ler para tornamos indivíduos capazes de interagir e atuar na sociedade em que pertencemos como cidadão. Aprender a ler de forma mecânica, separado da compreensão é uma calamidade que acontece diariamente em turmas de alfabetização. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos irrelevantes e reproduzir demasiadamente exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita e leitura. “Às vezes, por razões absurdas, certas professoras de alfabetização, induzem os alunos a uma pronuncia completamente artificial dos segmentos que compõem as palavras, julgando que assim facilitam o trabalho de leitura da criança”. (CAGLIARI, 2009, p.142).

Diante dessa perspectiva se a leitura realizada pela criança for forçada a fazê-la soletrando, quando ela acaba de ler, não sabe dizer o que leu e essa leitura não teve nenhum sentido para ela. Cagliari (2009), ainda acrescenta:

Se uma criança for introduzida ao processo de leitura através de uma técnica que a obrigue a processar a leitura por pequenas partes, acompanhando letras na escrita, fazendo com que cada pedaço seja processado, o resultado será uma leitura aos trancos e barrancos, muito diferente da fluência normal de quem fala espontaneamente (p.143).

O aprendizado da leitura na alfabetização é de grande importância para a continuidade nos estudos. Se o educador ler para os alunos soletrando, possivelmente, eles irão ler da mesma forma. É preciso que o professor faça sempre as leituras em voz alta, com ritmo e entonação e de maneira expressiva de acordo com cada gênero para que os alunos leiam também com fluência e a compreensão dos textos ocorrerá muito mais facilmente.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Segundo Solé (1998, p.50) a alfabetização é o domínio da linguagem falada, da leitura e da escrita. Portanto, segundo a autora, estar alfabetizado é ter domínio das três competências, “falar, ler e escrever” para uma comunicação fluente. Nessa vertente, para a autora apenas ler não significa estar alfabetizado, pois tanto o domínio da escrita como o da leitura abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização.

E ainda segundo Freire:

(...) o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1989, p.28,29)

O professor alfabetizador precisa ter conhecimentos dos métodos de alfabetização e estudar sempre de maneira contínua para que dessa forma esteja sempre atualizado e pronto para prestar todo o apoio necessário para que a criança construa com excelência bases sólidas para desenvolver a leitura e a escrita com eficiência no processo de alfabetização.

### **1.3. Alfabetizando para formar leitores**

Formar leitores tornou-se um desafio e requer condições adequadas para a prática de leitura e escrita. Desse modo, para que o prazer pela leitura seja despertado nas crianças no âmbito escolar é imprescindível que o professor tenha uma relação favorável com a leitura e a escrita.

Estimular a leitura de maneira prazerosa na alfabetização, não é uma tarefa fácil, não em mundo tecnológico no qual vivemos, onde crianças e adolescentes estão sempre envolvidos em atividades online. E, enquanto educadores podem tentar alguns métodos para que a “fama” da leitura seja vista de outra maneira e não mais como mecânico e que não sofre variações.

Para Rubens Alves (2000):

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer (RUBENS ALVES, 2000, p.61).

Tornar as leituras no ambiente escolar interessante é preciso que haja um

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

planejamento do currículo e que seja desenvolvido para que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, em atividades de produção de textos, na preparação de um trabalho sobre determinada obra literária apresentada pelo educador em sala.

Existem várias atitudes para mudar esse cenário que pode ser mostrando o livro como primeira opção de fonte de pesquisa ou levando para sala de aula o estilo literário que os alunos mais gostam, criando assim uma afinidade com os livros. Incentivar a leitura através da criação de projetos como o sarau poético ou literário. Estimular a leitura e estabelecer um tempo ou horário exclusivo para leitura, criando assim uma rotina e uma intimidade com o livro. Outra maneira legal é permitir que o aluno leve para casa um livro de seu interesse, não precisa ser necessariamente todos os dias, mas estabeleça também um dia da semana para tal atividade. E podemos usar a tecnologia a favor da educação, através da utilização do leitor digital que é uma maneira simples, dinâmica e interativa para nova geração de leitores que está sendo formada.

Para, além disso, é importante garantir que os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças não sejam ignorados e sim compartilhados de maneira que estimule a motivação pela busca de novos conhecimentos.

Do mesmo modo, o processo de alfabetização com o qual ela inserida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano de escolaridade. É preciso considerar que realmente as crianças tem o seu próprio tempo de aprendizagem, algumas podem ser alfabetizadas em poucos meses, diferentemente de outras que requerer um pouco mais de tempo e estímulos para concretizar suas aprendizagens básicas de leitura e escrita.

Muitas vezes o educador culpa a criança por deduzir que ela não está desenvolvendo determinadas habilidades na escola em consequência de alguma dificuldade de aprendizagem, mas, poucas vezes questiona-se ou analisa o papel do modelo de ensino aprendizagem ao qual se está aderindo. É preciso que o professor examine e busque melhorias para sua prática pedagógica, pois, não são raras as vezes que observamos que existem muitas crianças que ainda não aprenderam a ler e escrever convencionalmente e são tratados como “incapazes”.

De acordo com os princípios da RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010(\*) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental no Art. 7º que diz:

De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (p. 131).

Cabe aos educadores, à escola, se conscientizarem para buscarem meios, estratégias e maneiras eficientes de se trabalhar com esses alunos para que possam ter um melhor desenvolvimento na aprendizagem. O ideal é que o professor em seu trabalho pedagógico desenvolva e realize atividades lúdicas de leitura e escrita, bem como o ambiente alfabetizador deve ser convidativo e motivador, portanto, a sala de aula onde as crianças passam grande parte do dia, tem que ser atraente e aprazível.

De início, a entrada da criança no ambiente escolar é um acontecimento cheio de descobertas, conhecimentos prévios e experiências vivenciadas, no que diz respeito à leitura de mundo, adquirido na interação com outras crianças e adultos. O professor tem como função ser o mediador na aprendizagem de seus alunos, valorizando tudo que a criança já sabe. O ato de ler é importantíssimo na vida de uma criança, principalmente para a sua construção como ser social, para a descoberta do universo através das palavras e se enriquecendo com novas ideias e experiências.

À medida que ela estabelece um contato com a leitura além das aprendizagens que obterá, também terá uma visão ampla do mundo, desenvolvendo seu raciocínio, os estados emocionais, o enriquecimento linguístico e criando assim um leque de infinitas possibilidades. Os professores da alfabetização com experiência em alfabetizar sabem que é preciso elaborar uma metodologia eficiente para que a criança compreenda o funcionamento do código linguístico e a diversidade de gêneros textuais existentes.

É imprescindível que o educador desde cedo disponibilize textos de diferentes gêneros para que a criança esteja em contato com esses textos, favorecendo a compreensão do processo de leitura que é o caminho essencial para a construção de valores e visão de mundo. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a leitura é um: Processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de sentidos do texto, a partir do seu conhecimento sobre determinado assunto, contexto, sobre o autor e de tudo o que se sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador do sistema escrita, etc. (PCN, 1997, p.53). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o leitor aciona conhecimentos prévios com ideias, hipóteses, visão de mundo sobre o assunto, atribuindo um sentido a algo escrito.

Zilberman (2003, p.16) descreve que: "... a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento pela leitura (...), por isso o educador deve adotar uma postura

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança”. É preciso que o professor adote maneiras mais dinâmicas e criativas em sala de aula, despertando o gosto e o prazer das crianças pelo hábito da leitura. O educador pode criar um espaço agradável, com simplicidade e aconchegante para a leitura de livros e outras fontes.

Contudo, não podemos deixar de citar a importância do papel da família no processo de alfabetização e leitura. É importante observar que a tarefa de despertar o gosto pela leitura deve ser dividida por pais e educadores, já que a família deve ser a principal influenciadora da leitura, visto que, os pais são as primeiras ligações da criança com o mundo. Mas uma sociedade em que a maioria dos pais trabalha fora e não teve acesso à leitura, o tempo para dedicar-se à formação de seus filhos é cada vez menor, porém, é preciso criar uma consciência de que o professor não é o único responsável por despertar essa motivação e que para alcançar o objetivo de formar leitores com sucesso e competência, é necessária a colaboração de ambas as partes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com tudo, a leitura quando estimulada nos anos iniciais da educação básica permite que a criança perceba a importância e as funcionalidades que a mesma desempenha em suas vidas. A leitura possibilita novas descobertas, melhora a percepção da realidade e o contexto que a cerca cada criança, compreendendo as mudanças que ocorrem ao longo do tempo.

Pode-se considerar neste artigo que a leitura assume um papel de extrema importância e contribui diretamente na vida e na formação da criança leitora, alfabetizada e letrada. Sendo a leitura um recurso indispensável de caráter reflexivo, ético e educativo, onde a criança se realiza através do conhecimento, do desenvolvimento, do diálogo e da interação com o livro, com amigos, familiares e demais indivíduos a sua volta.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Introdução. Brasília: Sec. De Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1997.



CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CARLETI, Rosilene Callegari. **A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada**. ES, 2007; Disponível em <http://www.univen.edu.br/revista>. Acesso em junho de 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leituras**. 6ª ed. Editora Artmed – Porto Alegre, 1998. p. 50.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.

## **MEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Adriana Sandes Mota<sup>10</sup>  
Nalim Moura Santos<sup>11</sup>  
Giovana Cristina Zen<sup>12</sup>

### **RESUMO**

O cenário da educação brasileira na contemporaneidade suscita uma atenção especial ao fenômeno da medicalização da infância. A discussão é polêmica porque as diferentes abordagens tratam a questão em termos opostos. A proposta deste estudo, que tem como tema central a medicalização da educação, com foco no processo de alfabetização de crianças, tem como objetivo discutir questões como: diagnósticos precipitados de alunos com determinados comportamentos, o uso de medicamentos durante o processo de alfabetização e como estes podem ou não afetar o processo de desenvolvimento cognitivo e social de crianças. Para exemplificar este estudo traremos um relato de experiência sobre o uso de medicamentos vivido por uma das autoras. A fundamentação teórica toma como base os seguintes autores: VIÉIGAS (2014); MOYSÉS e COLLARES (2013); LERNER (2014); WEISZ (2011); FREITAG (2014); MEIRELES e LUCA (2012). Neste estudo também refletiremos sobre os seguintes questionamentos: Como as crianças são diagnosticadas e encaminhadas a profissionais da saúde? Será que esses alunos realmente necessitam de medicamentos para atender as demandas do processo de alfabetização ou tudo isso parte apenas de uma lógica individualizante que visa resolver os “problemas” do cotidiano escolar? Temos atualmente no Brasil altas taxas de reprovação, crianças que não conseguem ler e escrever e que não usufruem da educação que é oferecida nas escolas, e esse problema de não

<sup>10</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – FACED – UFBA. Salvador, Bahia, Brasil. [adriana\\_mota1@hotmail.com](mailto:adriana_mota1@hotmail.com) / Apoio: FAPESB

<sup>11</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – FACED – UFBA. Salvador, Bahia, Brasil. [nalim.moura@gmail.com](mailto:nalim.moura@gmail.com) / Apoio: CAPES

<sup>12</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – FACED – UFBA. Salvador, Bahia, Brasil. [giovanacristinazen@gmail.com](mailto:giovanacristinazen@gmail.com)

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

dominar o que lhe é ensinado é sempre da criança, poucas medidas são tomadas com relação a escola, seu currículo e demandas excessivas que não favorecem o processo de ensino/aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Medicalização na infância. Processo de alfabetização.

## **INTRODUÇÃO**

O cenário da educação brasileira na contemporaneidade suscita uma atenção especial ao fenômeno da medicalização da infância. A discussão é polêmica porque as diferentes abordagens tratam a questão em termos opostos.

A proposta deste estudo, que tem como tema central a medicalização da educação, com foco no processo de alfabetização de crianças tem como objetivo discutir algumas questões, que são: diagnósticos precipitados de alunos com determinados comportamentos, o uso de medicamentos durante o processo de alfabetização e como estes podem ou não afetar o processo de desenvolvimento cognitivo e social de crianças. Para exemplificar este estudo traremos um relato de experiência sobre o uso de medicamentos durante o processo mencionado.

Nossa fundamentação teórica toma como base os seguintes autores: VIÉIGAS (2014); MOYSÉS e COLLARES (2013); LERNER (2014); WEISZ (2011); FREITAG (2014); MEIRELES e LUCA (2012).

A alfabetização é um período fundamental para o processo de aprendizagem do sujeito e nele há inúmeros desafios atribuídos ao ensino do sistema de escrita e domínio da leitura, sendo então considerado algo desafiador tanto para o professor quanto para os alunos, podemos considerar que mais estudos nesta área são necessários e com o fracasso escolar tão presente nesse período, por diversos fatores, é importante também considerar a medicalização da educação como um agravante nesse processo.

Alguns questionamentos surgiram ao longo deste estudo, os quais tentamos responder a contento, como: Como as crianças são diagnosticadas e encaminhadas a profissionais da saúde? Será que esses alunos realmente necessitam de medicamentos para atender as demandas do processo de alfabetização ou tudo isso parte apenas de uma lógica individualizante que visa resolver os “problemas” do cotidiano escolar? E, quais são as vantagens ao fazer uso de psicotrópicos para as crianças?

## **MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: REMÉDIO EDUCA?**

Antes de iniciarmos nosso estudo acerca da medicalização da educação queremos esclarecer que existem diferentes concepções a respeito desta temática, o termo medicalização vem ganhando espaço nos debates na área da educação, logo escolhemos trazer para o diálogo as que compreendemos sendo mais relevantes.

Vivemos numa época em que o fenômeno da medicalização já se disseminou por toda a sociedade, inclusive no setor educativo. E desenvolveu-se no âmbito escolar quando foram feitas discussões nas quais voltaram seus olhares para os problemas de escolarização, como de atenção, comportamento, leitura e escrita. Estes quando são diagnosticados como patologias recebem a denominação de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia (VIÉGAS et al., 2014). Sendo assim, para uma melhor compreensão sobre este fenômeno discutido tomaremos como exemplo a seguinte fala:

[...] entendemos por medicalização o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo (MEIRA, 2012, p. 136 *apud* MOYSÉS, 2001).

E, a sociedade busca maneiras de solucionar esses “problemas”, ou melhor dizendo padrões de anormalidades na escola, fazendo uso de medicamentos sem sequer cogitar as consequências para a vida escolar de seus educandos. Logo, deixa de ser uma questão social e passa a ser biológica. Assim surge o questionamento: será que esses alunos realmente necessitam de medicamentos para atender as demandas do processo de aprendizagem?

Para o autor:

Tornou-se comum em nossos dias tomarmos conhecimento de diagnósticos relacionados a questões escolares, sobretudo referentes ao processo de aquisição e uso da leitura e escrita, como Dislexia, Transtorno de Aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Transtorno de Leitura, Distúrbios de Conduta. Tais patologias, cadastradas na Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)<sup>1</sup>, são amplamente divulgadas pelo discurso da mídia e de profissionais da saúde e da educação. (ANTONIO, 2011, p. 1).

Como vimos, hoje em dia é comum crianças com o comportamento que fogem de o “padrão de normalidade” serem confundidas ou até mesmo diagnosticadas equivocadamente com patologias sérias sem de fato apresentarem os sintomas, isso porque, segundo Moyses, “Vivemos a Era dos Transtornos”. Uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas-submetidas na teia de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

diagnósticos rótulos-etiquetas, antigos e novos, cosmeticamente rejuvenescidos ou reinventados” (MOYSÉS e COLLARES, 2013, p. 44). Assim, ouvir relatos de que a criança “não presta atenção nas aulas”, “tem dificuldades em realizar atividades ou tarefas”, “parece que não ouve quando estamos nos direcionando a ele” ou “a criança não fica sentada por muito tempo”, pode levar o professor ou até mesmo a família a tomar conclusões precipitadas e encaminhar o aluno para ser avaliado por profissionais da saúde, quando o mesmo, muitas vezes, só está sendo e agindo como criança. Com isso, chamamos a atenção para o cuidado com nossos alunos e filhos, um olhar sensível e não imediato de algumas situações pode colaborar com a desconstrução destes rótulos e falsos diagnósticos.

Outra questão importante a ser discutida é sobre o envolvimento da medicina nesses casos, levar situações sociais, mais especificadamente, que se referem ao cotidiano escolar como as dificuldades de aprendizagem, para o campo da saúde tem sido uma forma conveniente da sociedade resolver seus dilemas, como afirma as autoras a seguir:

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (MOYSÉS e COLLARES, 2013, p. 42)

Assim, pensamos que o fato da escola encaminhar os alunos para profissionais da saúde, a mesma está em parte transferindo sua responsabilidade para outro setor, que é o da saúde, dessa forma aquilo que antes era um problema educacional passa a ser patológico e não mais apenas da escola, agora existe outro responsável para auxiliar nos dilemas educativos. Ou, como sugere a autora Lerner (2014): “A medicina, afirmando que poderia tratar dos problemas educacionais das crianças, criou uma grande clientela para si mesma. A escola, não encontrando solução para os problemas com que se deparava, viu, na medicina, uma parceira que a auxiliasse” (p. 14).

Como vimos, por um lado estudos apontam que tanto os profissionais da educação quanto os da área da saúde acreditam que os problemas biológicos são a causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos e assim só com o uso de medicamentos estes poderão ser resolvidos. Por outro lado, esse discurso é visto como mais uma forma de manipulação das classes menos favorecidas, pois segundo Oliveira, Harayama e Viégas (2016):

Em meio a um vigoroso debate, é comum a presença de definições distintas do termo “medicalização”, algumas das quais diferem da adotada aqui. É

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

marcante, por exemplo, a compreensão de medicalização como crítica exclusiva ao uso de medicamentos (com destaque aos psicotrópicos), mais especificadamente, ao seu uso abusivo e desnecessário, abordagem que encontra fonte no próprio radical do termo. Para nós, entretanto, medicalização envolve processos mais amplos que não se restringem ao medicamento e possui lógica mais sutil e perversa. (p. 101).

Com base no posicionamento das autoras com relação a medicalização, há inúmeras definições as quais não cabe serem todas discutidas neste momento, mas é importante mostrar que esse fenômeno pode ser meramente definido como o uso de medicamentos para neutralizar certos comportamentos como também pode possuir uma lógica mais perversa do que podemos compreender, que é por exemplo, o uso de medicamentos com intenção de manipular as ações dos sujeitos.

Percebemos que a ligação entre a medicina e a educação pode não ser por acaso, ou apenas para resolver o problema das dificuldades de aprendizagem, o que já é algo a se preocupar, pois estes devem ser resolvidos no próprio âmbito escolar já que a educação deveria educar e não buscar medicar seus alunos. Assim, o auxílio da medicina tem apenas a intenção de intervir na sociedade estabelecendo normas comportamentais para serem seguidas pelos indivíduos, estes que não percebem como estão sendo manipulados.

Levando-se em consideração estes aspectos, em alguns momentos a escola ao invés de ser um lugar de apoio, onde as crianças sintam-se seguras e protegidas, não vem cumprindo este papel. A mesma falha com seus estudantes ao conduzi-los a análises psicológicas que muitas vezes são desnecessárias e que levam ao uso de medicamentos, estes que ausenta os sujeitos de tomarem suas próprias decisões como também corrompe a sua autonomia enquanto ser social. Dito isso, queremos nos posicionar dizendo que não acreditamos que o uso de remédios possa resolver os problemas educativos, o que trazem são mais transtornos à vida dos alunos, então cabe à educação buscar outras formas de suprir suas demandas ligadas ao cotidiano escolar.

### **USO DE MEDICAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Compreendemos a alfabetização como um processo que vai além de aprender o alfabeto e sua utilização como forma de comunicação e apropriação do sistema de escrita, e do domínio da leitura. É um momento no qual pode exigir muito das crianças, concentração, dedicação, entre outros. Não podemos resumir esse processo simplesmente na aquisição de habilidades mecânicas de codificação e decodificação

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

do ato de ler, mas na capacidade de o aluno representar, compreender, interpretar, produzir conhecimento que envolvam o meio social em que estão inseridos e fazer com que percebam que são parte fundamental desse processo de aprendizagem. Dessa forma, entendemos que o momento da alfabetização é um período crucial para o desenvolvimento da criança e não pode ser negado ou interrompido.

Em alguns casos, quando o aluno não consegue se apropriar desses códigos de comunicação estabelecidos pelo processo de ensino/aprendizagem ele pode ser logo culpabilizado, e essa falta de domínio da leitura e escrita entrelaçada a algum “mau comportamento” pode vir a se tornar um diagnóstico de transtornos. Sobre isso, Telma Weisz (2011, p.8) revela que:

À medida que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, os números do fracasso foram se tornando mais alarmantes. Diante da derrota impôs-se a necessidade de mudança radicais. Uma unanimidade nacional que – na ausência de instrumentos para repensar a prática falida – converteu-se em caça aos culpados. Ninguém escapou do banco dos réus: os alunos, por serem subnutridos, carentes, deficientes. (WEISZ, 2011, p.8).

Nesse sentido entendemos que a culpa do fracasso escolar tem que ser de alguém, e sempre do lado mais fraco é que ela recai, os alunos. E é aí que se pensa no viés da medicalização, o uso das famosas “drogas da obediência”, “Ritalina” ou “concerta”, “clonazepam”, entre outras, com o intuito de amenizar o comportamento fora do padrão que se deseja da criança e, tomando o remédio a mesma sob efeito do medicamento “irá se concentrar mais, aprender o que lhe é ensinado sem dificuldades e amenizar o seu fracasso escolar”.

Ainda sobre isso, Freitag (2014) contribui dizendo que:

[...] observa-se uma tendência crescente, principalmente nas séries iniciais, de se atribuir patologias às crianças que não obtém sucesso nos índices de avaliação. Passou-se a “medicalizar” o fracasso, interpretando o desempenho indesejado do aluno como sintomas de possíveis doenças a serem diagnosticadas, sob o rótulo de “distúrbios de aprendizagem” [...] (FREITAG et al., 2014, p.48).

É mais fácil culpar o aluno por seu insucesso do que buscar meios para ajudá-lo. Geralmente a ajuda nesses casos é da medicalização, o que pode ser um fator essencial para o fracasso escolar.

***Relato de experiência***

A experiência que queremos relatar diz respeito a uma criança em específico, pois entre uma classe com vinte e quatro crianças, onde seis faziam uso de medicamentos este foi o caso considerado como o mais sensível e preocupante. A

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

criança aqui mencionada estudava na modalidade de alfabetização, 2ª ano do ciclo básico numa escola de rede pública que atendia um público alvo com vulnerabilidade social por se tratar de uma escola de zona periférica do município. O laudo médico da mesma onde relatava seu TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, segundo a coordenação da escola não chegou ao conhecimento de fato da professora regente, pois, o acesso a ele foi negado pela diretoria da escola. A docente teve apenas a seguinte informação: “essa criança tem problemas, ela toma remédio e vai causar um pouquinho a mais de problemas nas aulas quando não tiver tomado o remédio”.

Na prática a realidade era mesmo a que foi alertada, a criança era bastante agitada e agitava toda a turma junto com ela, mas isso em momentos em que sua atenção não era direcionada a alguma atividade que gostava. Com o tempo e conhecendo seus gostos era possível ensiná-la e fazer com que aprendesse o que lhe era proposto. Esse era um processo de ensino cansativo levando em conta o seu comportamento, mas que não podemos negar aos nossos alunos, sendo eles diagnosticados ou não.

Mas não era sempre assim, às vezes, a mesma chegava a sala de aula sob efeito de medicamentos pesados, e já chegava dormindo e sucedia dessa forma durante todo período de aula. Acreditamos que com a criança medicalizada durante a aula é tirado dela a oportunidade de seu desenvolvimento intelectual, pois o efeito causado pelo remédio neutraliza não só suas experiências sociais como o próprio processo de alfabetização, pois como é possível aprender o que lhe é ensinado dormindo em cima de uma mesa de estudos? Então, se a criança precisa ou não ser medicada no horário da aula não é o mais adequado para a ingestão do remédio.

Como dito anteriormente, o uso de certos medicamentos traz um custo muito alto para as crianças, principalmente durante o período da alfabetização, onde seu cérebro está em formação e as janelas da aprendizagem abertas para receberem o conhecimento. Assim nos perguntamos, quais são as vantagens ao fazer uso de psicotrópicos? Tomando como base a nossa experiência, nenhuma, pois, isso só afeta o processo de desenvolvimento intelectual dos alunos e pode levá-los ao insucesso escolar.

Além do que já foi discutido, é importante frisar que o processo de alfabetização de uma criança é um momento fundamental de aprendizagens e desenvolvimento, assim cabe a nós professores um olhar especial, um cuidado maior para não encaminhar os alunos para avaliações psicológicas sem necessidade, pois, “nem toda criança agitada ou que não consegue se concentrar nas aulas é hiperativa ou tem

déficit de atenção. Muito pelo contrário. Na maioria dos casos, trata-se de características comuns a essa etapa da vida” (Meireles e Luca, 2012, s/p).

As mesmas autoras ainda acrescentam:

O entusiasmo, a vontade de se fazer presente no mundo, a energia que precisa ser aplicada em experimentações e brincadeiras faz parte da aquisição de conhecimento. É papel dos pais e das instituições de ensino prover as crianças de momentos apropriados para correr, gritar, conversar, fazer bagunça. Elas precisam de situações nas quais descansem a mente e cansem o corpo para que, quando chegar a hora de ter concentração para aprender, isso não seja maçante e sofrível. (MEIRELES e LUCA, 2012, S/P).

Ao perceber uma certa agitação na sala de aula, é importante antes de buscar soluções médicas, como remédios, repensar o planejamento das mesmas atendendo as demandas especiais dos alunos. Precisamos antes de tudo compreender as necessidades dos educandos, de maneira a abrir um espaço para o diálogo onde irão relatar suas queixas e perceber que também são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Essa ação pode viabilizar uma boa relação entre alunos e professores, os quais passarão a conhecer melhor as necessidades dos seus alunos no processo de alfabetização.

Diante do exposto, queremos deixar claro que não estamos dizendo que não existem crianças que precisam de avaliação médica e do uso de medicalização, nosso próprio relato de experiência mostrou isso, há alunos com laudos e que fazem uso de medicamentos na escola sim. O que estamos considerando é que, antes de expor as crianças a este tipo de situação, é preciso investigar em profundidade se há realmente a necessidade ou se elas só estão agindo como devem agir na infância. Meireles e Luca (2012) afirmam que “Com uma análise cuidadosa da turma - aliada a conversas com as famílias -, é possível identificar quem tem mais dificuldade de concentração e avaliar se é uma questão de disciplina ou se pode ser algo a mais” (s/p). À vista disso, concordamos que não é uma atitude viável encaminhar de forma precipitada os alunos para profissionais da área da saúde.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica com proposta de buscar compreender fenômenos específicos. Para dar conta desta, recorreremos a literatura (livros, artigos, revistas, etc., buscando conteúdos que apresentassem uma visão clara do que se trata a medicalização da educação, bem como o uso de medicalização da educação durante o processo de alfabetização. Leituras referentes



*[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)*

ao tema fracasso escolar também foram realizadas para fundamentar o diálogo. Sobre isso a autora Mota (2016) afirma que: “Compreende-se, que a revisão de literatura é um suporte plausível a qualquer estudo, um processo realmente importante, pois nos proporciona uma base, fornece uma compreensão mais ampla do tema”. (MOTA, 2016, p. 23).

## **RESULTADOS**

Os estudos realizados nos proporcionaram reflexões mais claras sobre a medicalização na infância e, principalmente, sobre o uso de medicamentos durante o processo de alfabetização. Assim, constatamos que a criança ao fazer uso de tais medicamentos nesse período educativo pode ser prejudicada, pois, os remédios além de alterarem seus comportamentos provocam sonolência durante as aulas, fazendo com que percam uma porcentagem do que lhe é ensinado.

Outra questão não menos importante, e que, segundo alguns autores nós educadores temos que ter cuidado ao perceber como os alunos se comportam em sala de aula, e assim fazer uma observação mais profunda antes de encaminhar esses alunos para profissionais da saúde, pois nem sempre um comportamento acelerado significa sinais de anormalidades tampouco patologias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É sabido que na sociedade a qual fazemos parte, somos conduzidos a certas ações que nos levam a sermos hiperativos, como o uso de tecnologias por exemplo. O uso de tecnologias na vida de uma criança é ainda mais sério, elas se divertem e gostam das inúmeras possibilidades que uma rede pode lhes oferecer, esse saber lidar com tantas ferramentas às vezes pode torná-las mais agitadas e serem confundidas com algumas patologias. Cabe a nós educadores e aos sujeitos envolvidos com o meio educacional ter atenção a esse fato.

Não só a tecnologia em si torna as crianças ativas, nem estamos afirmando isso, o que queremos dizer é que em alguns casos, esse uso de tecnologias associado a rotina das crianças que vai do período na escola, atividades extraclasse e o tempo de uso desses recursos podem levá-las a terem um comportamento mais acelerado e aí que entra a questão do nosso alerta, o olhar cuidadoso a elas para que não passem por situações que venham a prejudicá-las. Não podemos confundir o comportamento de uma criança socialmente marcada pelas imposições sociais com doenças, ou

transtornos.

E ainda, se a escola chamar a atenção da família para o comportamento e rendimento escolar de seus filhos é preciso antes de encaminhá-los para um especialista da área da saúde conhecer os seus filhos, saber mais sobre o contexto em que vivem, ter mais intimidade. E assim a criança terá mais uma assistência nesses casos, que é a principal, da família, com quem deve naturalmente conviver por mais tempo.

Temos atualmente no Brasil altas taxas de reprovação, crianças que não conseguem ler e escrever e que não usufruem da educação que é oferecida nas escolas, e esse problema de não dominar o que lhe é ensinado é sempre da criança, poucas medidas são tomadas com relação a escola, seu currículo e demandas excessivas que não favorecem o processo de ensino/aprendizagem e, o alvo em primeiro lugar é a criança que não consegue aprender e isso tanto agrava a situação do fracasso escolar quanto desperta o aumento de casos de transtornos. Situações estas que implicam posicionamentos, reflexões e medidas em benefício dos educandos, afinal uma educação segura e de qualidade é um direito que deve ser garantido.

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, Giovana Dragone Rosseto. **Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação. Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

VIÉGAS, Lígia de Souza et al. **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014. p.09-16.

FREITAG, Raquel Meister Ko. et al. **Culto à avaliação, patologização da alfabetização e fracasso escolar**. GEPIADDE, Itabaiana, v. 15, p. 41–59, 2014.

LERNER, Carine Eloísa. **A medicalização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores que atuam nesse nível**. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/715/1/2014CarineEloisaLerner.pdf>. Acessado em 01 de maio de 2019.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Para uma crítica da medicalização na educação.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 135-142.

MEIRELLES, Elisa. LUCCA, Marília de. **Por que dizer não a medicalização da educação.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1750/por-que-dizer-nao-a-medicalizacao-da-educacao>. Acessado em: 01 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de. HARAYAMA, Rui Massato. VIÉGAS, Lygia de Sousa. **DROGAS E MEDICALIZAÇÃO NA ESCOLA: Reflexões sobre um debate necessário.** Revista Teias v. 17 - n.45 - (abr./jun. - 2016): Drogas, Medicalização e Educação.

WEISZ, Telma. IN: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização.** 26. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

## **O ATO DE LER: A PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA DO CAMPO EM CLASSES MULTISSERIADAS.**

Márcia Marcelina dos Santos<sup>13</sup>  
Magnailda Marcelina dos Santos<sup>14</sup>  
Rosineide Santos Souza<sup>15</sup>

### **RESUMO**

Concentramos este estudo sobre as dificuldades que têm os alunos em lidar com as práticas de leitura na escola. Apresentamos o resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, realizado a partir de uma intervenção pedagógica em uma classe multisseriada de alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da rede pública em Arataca- BA. O referido estudo teve como objetivo analisar de que forma o trabalho com as estratégias de compreensão leitora proposta por Solé (2002), podem contribuir para formação do aluno-leitor e despertar seu interesse para o ato de ler. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A pesquisa constatou que as estratégias de leitura apresentaram-se como recursos necessários e eficientes para auxiliar os alunos a sentirem-se motivados a construir uma melhor compreensão leitora sobre os textos lidos e produzidos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura. Práticas de leitura. Papel do professor. Formação leitora.

---

<sup>13</sup>Graduada em Letras/ Língua Portuguesa e Respectiva Literatura pela Faculdade do Grupo UNIASSELVI (2017). Graduanda Pedagogia/PARFOR/UESC. Atualmente Coordenadora das Escolas do Campo município de Arataca-BA.

<sup>14</sup>Graduanda em Pedagogia/ PARFOR pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Professora do 1º e 2º ano da Escola Florestan Fernandes, município de Arataca-BA .

<sup>15</sup>Graduanda em Pedagogia/PARFOR pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Professora da Educação Infantil da Escola, município de Una-BA.

## **INTRODUÇÃO**

A leitura nos permite realizar com desenvoltura as atividades que colaboram para o nosso crescimento pessoal e intelectual capacitando-nos a agir de forma ativa e crítica na sociedade em que vivemos. Portanto é uma atividade de relevante importância para a participação social e cidadã na vida de qualquer pessoa.

Especificamente no ambiente escolar, muitos alunos estão condicionados a ler somente o que lhes é cobrado em sala de aula, seja em forma de exercício ou mesmo em prova. Esse “comportamento leitor” é reflexo do método de ensino em que muitas escolas trabalham com os diversos gêneros literários de maneira burocrática e sem qualquer sentido para os alunos, desconhecendo assim o preceito fundamental de que é preciso promover de forma prazerosa e problematizadora o contato frequente dos alunos com as diversas práticas de leitura presentes na sociedade para que possam compreender a sua função social. Infelizmente, ainda hoje, muitos professores trabalham os textos com objetivos exclusivamente didáticos de ensinar conteúdos, contribuindo desse modo para que os alunos desenvolvam certa aversão à leitura.

O ato de ler deve ser trabalhado na escola com a finalidade de construir comportamentos leitores tais como: comentar livros, resenhas; discutir o sentido de um trecho e interpretá-lo; consumir de forma crítica informações sobre literatura etc. Esses comportamentos são fundamentais para a formação leitora do aluno. E para isso aconteça é preciso que o mesmo saiba dominar aspectos relevantes de compreensão dos textos que lê como por exemplo: antecipar sentidos, utilizar seus conhecimentos prévios para realizar inferências, selecionar e verificar informações contidas nos textos, dentre outras estratégias de leitura que lhe possibilitem uma compreensão satisfatória e proficiente do que lê.

Na escola, o aluno demonstra interesse e conhecimentos pela leitura quando faz uso de sua função social, ou seja, quando precisa se informar sobre determinado assunto; quando se interessa por escrever palavras novas ou desconhecidas; quando reconhece e utiliza vocábulos de língua estrangeira em palavras nas diversas situações do dia-a-dia, dentre outras situações de letramento.

Considerando essas questões, optamos realizar uma proposta de intervenção pedagógica para analisar de que forma o trabalho com as estratégias de leitura, embasadas em uma concepção interacionista de linguagem, podem contribuir para

formação leitora do aluno e despertar seu interesse para o ato de ler na escola de forma prazerosa e contextualizada.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é bibliográfica de abordagem qualitativa a partir de uma proposta de intervenção pedagógica no município de Arataca-BA, em uma classe multisseriada<sup>16</sup> da escola do Campo, acerca da importância das estratégias de leitura para a formação leitora do aluno.

Optamos pela intervenção pedagógica pelo fato da mesma criar novas propostas pedagógicas ao ensino-aprendizagem e apresentar novas alternativas para a aquisição do conhecimento e promoção do desenvolvimento dos alunos. Segundo Sannino e Sutter (2011) apud Damiani (2012, p. 2) a intervenção pedagógica se constitui elemento significativo para “a interconexão entre teoria e metodologias transformadoras”.

A intervenção pedagógica teve duração de 20 horas e foi operacionalizada sob a forma de sequência didática<sup>17</sup>, utilizando a obra de Ruth Rocha - “O menino que aprendeu a ver-”. A escolha do gênero literário do “Conto” foi devido ao conteúdo da narrativa fazer parte do mundo do imaginário infantil e apresentar uma dimensão lúdica de prazer e encantamento do ato de ler, bem como fornecer temas e conteúdos sobre a dinâmica do mundo físico e social que puderam ser explorados nos diversos componentes curriculares e áreas do conhecimento possibilitando assim um trabalho de abordagem interdisciplinar

O contexto da pesquisa teve como sujeitos a professora da classe observada e os 17 alunos da classe multisseriada da Educação infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Tupã, localizada na zona rural do município de Arataca- Bahia.

O referencial teórico teve como base conceitual autores como Bakhtin (2000) Solé (1998); Soares (2004); Kleiman (2004, 2005) Lerner (2002) que têm uma concepção interacionista da linguagem.

A concepção de leitura que embasou nossa opção metodológica nessa pesquisa foi de base interacionista que concebe a linguagem como uma atividade cognitiva

---

<sup>16</sup>As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

<sup>17</sup>Uma sequência didática se constitui num conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

dependente do processamento individual e do contexto social envolvendo disposições atitudinais, capacidade relativa á decifração do código escrito e as capacidades relativas à compreensão e produção de sentido.

A leitura como um “processo de aprendizagem” decorre da relação de interatividade entre o texto, o autor, o leitor (sentido) e a língua (significado). Mediante o ato de ler cada sujeito adentra no processo de produção de significados e sentidos e dessa forma realiza o processo de interação e compreensão textual de maneira ativa a partir do seu conhecimento de mundo (BAKHTIN, 2000).

Nessa perspectiva, considerando o referencial teórico da “compreensão leitora” proposto por Solé (1998), tomamos como categoria de análise e discussão conceitual desse estudo a “formação do aluno-leitor proficiente” enquanto ferramenta de aprendizagem. Para essa autora, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Se constitui uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor, exige motivação, objetivos precisos, e por isso é importante que o aluno utilize estratégias de compreensão leitora que lhes possibilitem assumir uma postura ativa e independente sobre o que lê.

Sendo assim, as “estratégias de leitura” proposta por Solé (1998), são procedimentos que o leitor deve utilizar para ajudá-lo na compreensão do texto. Se apresentam como ferramentas necessárias para auxiliar a identificar que o processo de ler requer prevê seleção, antecipação, inferência, verificação no processo de compreensão e interpretação do que se lê. São perguntas que o leitor deve se fazer para:

- a) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Que/ Por que/ Para que tenho que ler?
- b) Ativar a leitura dos conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo desse texto?
- c) Dirigir à atenção as ideias centrais do texto. Quais informações podem se considerar como relevantes?
- d) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido?
- e) Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Qual é a idéia fundamental que retiro daqui?

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

- f) Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste enredo? Que pode acontecer com esse personagem?

Em síntese, as estratégias propostas por Solé (1999) vêm auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas habilidades para o processo da leitura.

## A INTERVENÇÃO

A intervenção realizada em sala de aula com a **Obra de Ruth Rocha: “O menino que aprendeu a ver”** privilegiou três etapas da leitura: **antes, durante e depois.**

### 1ª Etapa

**Antes da leitura:** os alunos juntamente com as pesquisadoras e professora da classe visitaram a biblioteca municipal onde em grande atitude de expectativa e de curiosidade realizaram a observação e manuseio dos livros evidenciando comportamentos de satisfação e alegria. Essa etapa foi denominada de “momento deleite” pois envolveu todos os alunos de uma forma muito prazerosa em que foi possível observar cada aluno interagindo com os livros de modo muito singular. Conforme Kleiman (2004, 2005) o conhecimento linguístico, textual e de mundo é fator necessário e indispensável para que o leitor construa sentido ao que lê e vê.

Em sala de aula foi realizada a apresentação do livro “*O menino que aprendeu a ver*”, como objetivo de explorar os conhecimentos prévios dos alunos para estimular a compreensão textual. A partir da exposição dos elementos contextualizadores do texto: autor, portador, título, sumário, capa, assunto, tema, ilustrações as pesquisadoras foram conduzindo a exposição formulando perguntas sobre o texto a ser lido para que os alunos pudessem antecipar seus argumentos e relatassem tudo que sabiam a respeito do tema.

Os alunos foram provocados a construírem os significados e sentidos da leitura lançando perguntas sobre as imagens do livro, sobre o título da história, sobre os personagens e nesse diálogo muitas perguntas foram surgindo e assim, os alunos dialogavam sobre suas previsões e hipóteses sobre o texto. Segundo Solé (1998, p.110) essa é uma etapa importante, pois “promover as perguntas dos alunos sobre o texto”, que vai ser lido ajuda o aluno na compreensão do mesmo, bem como ativar seu repertório linguístico e seus conhecimentos prévios.

### 2ª Etapa

**Durante a leitura:** foi realizada a “leitura compartilhada” da história com a

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

escuta e participação dos alunos com a finalidade de auxiliá-los a construir os significados e sentidos do texto. Segundo Solé (1998, p. 117) na “leitura compartilhada” o professor ensina aos alunos a utilizar uma série de estratégias leitoras que lhes ajudam a ler melhor e construir uma compreensão global do texto.

Durante a “leitura compartilhada” sob a mediação das pesquisadoras, os alunos verificaram suas as antecipações iniciais sobre o texto; foram provocados a identificar o tema; realizam inferências sobre o enredo da história e os personagens; puderam conhecer sobre gênero textual do “Conto” e a tipologia textual da narrativa, e esse foi um momento ímpar do trabalho da intervenção em que as pesquisadoras foram estabelecendo com os alunos um diálogo interativo sobre aspectos relevantes do enredo da história: - Por que João não conseguia compreender o que estava escrito? - Qual foi a primeira letra que João aprendeu? - Por que o título do texto é: O menino que aprendeu a ver? . Segundo Solé (1998, p. 117) “[...] os alunos e alunas sempre podem aprender ler melhor mediante as intervenções de seu professor”.

### **3ª Etapa**

**Depois da leitura:** a finalidade dessa etapa foi sistematizar o conhecimento dos alunos sobre os fatos fundamentais do texto de modo ampliar suas referências culturais e explorar os conteúdos das várias áreas do conhecimento implicadas no texto.

Nessa intenção foi realizado um passeio no entorno da escola com os alunos, a professora e as três pesquisadoras desse estudo para que pudessem observar e anotar tudo que estava escrito no mural didático da escola, nos cartazes, nas embalagens, panfletos da escola.

Na Roda de Conversa os alunos puderam recontar a história; consolidar a ideia principal da leitura e lembrar os fatos que mais gostaram; responder questionamentos fundamentados nos elementos da narração; refletir sobre o conto apresentado: por que o título do texto é: O menino que aprendeu a ver? Poderíamos dar outro título ao livro. Qual seria? Qual o significado de leitura para você?

Foi também apresentado a turma um caça palavras gigante com o nome de todos os alunos e com palavras relacionadas com a história “*O menino que aprendeu a ver.*” Nessa atividade, os alunos foram convidados a fazer paráfrases (orais ou escritas) do que leu; produziram textos em outras linguagens (desenho, pintura, dramatização, descobriram na atividade de raspadinha palavras do seu dia-a-dia escrita em língua estrangeira etc). Este foi um momento produtivo de muitas descobertas e de grande excitação pois todos os alunos queriam participar ao mesmo



tempo. Os alunos que ainda não faziam uso da leitura convencional receberam auxílio das pesquisadoras para realização da tarefa. E assim todos participaram de forma descontraída.

## RESULTADOS

Constatamos nessa intervenção, que o trabalho com as estratégias de leitura possibilitaram melhor resultado no desenvolvimento cognitivo das atividades relativas a compreensão leitora dos alunos. Inicialmente ao verem as imagens do livro os alunos perceberam que João só enxergava símbolos, pois o mesmo não conhecia as letras. Mas aos poucos quando começaram a dar sentido e significado ao texto foram percebendo que João aprendeu a ver que os símbolos são representados por letras e palavras, não apenas rabiscos e desenhos. Compreenderam, que “*o menino só aprendeu a ver no momento que aprendeu a ler*”. Na escola, a leitura como “objeto de aprendizagem” precisa ter sentido para o aluno, bem como deve representar os diversos usos que ela tem na vida social (LENER, 2002).

Observamos que o trabalho com metodologias de ensino que suscitam a participação ativa do professor e do aluno são produtivas, pois o aluno aprende com significado e passa a adquirir mais criticidade e autonomia sobre seus pensamentos e o professor ensina melhor.

A leitura é um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação. Nesse contexto, para que ocorra a formação do aluno-leitor pela prática concreta e efetiva do ato de ler o professor deve planejar “estratégias de leitura” que sejam significativas que o ensinem a tornar-se um bom leitor. Nessa direção, o papel mediador do professor propiciando aos alunos a utilização de estratégias de leitura que o permitam interpretar e compreender os textos escritos dando sentido e significado aos que lê, como nos propõe Solé (1998), e também, para vivenciar espaços de leitura em sala de aula capazes de promover distintos níveis de letramento, como nos diz Soares (1998), é fundamental para o exercício do raciocínio e criticidade da compreensão leitora e do agir com autonomia nas sociedades letradas.

## CONCLUSÕES

A leitura tem sido objeto de muita discussão por parte de educadores que buscam estratégias para melhorar a capacidade leitora dos alunos. No cotidiano

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

escolar observa-se que muitos alunos mesmo avançando na escolaridade, encontram ainda grandes dificuldades na compreensão dos textos lidos, sentindo-se inseguros e assim, percebem o ato da leitura como complexo e tormentoso.

Na escola, a leitura é antes de tudo objeto de ensino. Para quem se constitua também em objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido para o aluno, por isso é imprescindível apresentá-la na escola a partir dos diversos usos que ela tem na vida social (LENER, 2002)

Dessa forma, uma nova postura metodológica para trabalhar com o ato de ler na escola se faz necessário. A escola deve redirecionar sua postura e prática metodológica acerca de estratégias e recursos adequados para a prática e compreensão leitorados alunos ajudando-os a compreender e interpretar os textos que circulam socialmente para compartilhar seus pensamentos, ideias, hipóteses, aceitando ou contrapondo-se sobre o que se lê.

Nessa compreensão, o professor deve apresentar aos seus alunos “novas práticas de compreensão leitora” que possam contribuir para sua formação do bom leitor, tais como:

Traçar objetivos de leitura bem definidos. O aluno precisa saber os motivos que o levaram a ler aquele determinado texto, pois cada leitura vai depender do seu objetivo. Ler para: obter uma informação; seguir instruções; obter uma informação; aprender; para revisar um escrito próprio; por prazer; praticar a leitura em voz alta; verificar o que se compreendeu. Bons leitores não lêem qualquer texto da mesma maneira.

Provocar no aluno não somente a decodificação da leitura, mas a compreensão do que se lê.

Trabalhar o ensino da leitura na escola de forma compartilhada enfatizando sua função social.

Disponibilizar bons livros com a finalidade de aprimorar o conhecimento literário, troca de experiências literárias e fruição.

Estimular a todos os alunos a descobrirem o prazer de ler e interpretar os textos nos seus diversos gêneros e tipologia, bem como exercitar as diversas possibilidades de intertextualidade que ato de ler proporciona.

Nessa perspectiva, é possível trabalhar com a leitura na escola como um processo de ensino e de aprendizagem de maneira significativa e prazerosa, pois formar o leitor competente é conduzi-lo a um processo de conhecimentos e aprendizado de novos significados diante do que lê, e para isso é necessário a oferta

de uma educação que esteja próxima à realidade de cada aluno e que suscite sugestões e ações significativas para a sua vida.

## REFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas de tipo intervenção**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em:

[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf)> Acesso em: setembro. 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10ª ed. São Paulo: Pontes, 2004

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um Tema em Dois Gêneros. 4.ed. Belo Horizonte. BH: Autêntica, 1988.

## UM ESTUDO INTEGRATIVO DA TEORIA CONSTRUTIVISTA PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Rayane Rodrigues Góes Oliveira \*  
Leyla Santos Monteiro\*\*

### RESUMO

O presente artigo buscou destrinchar a teoria construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1985), aliando com outras de cunho construtivista para analisar como se dá o processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua. Por meio da coleta de dados bibliográficos compreendemos a escrita com sua forma alfabética e ortográfica. Nos dedicamos a linha construtivista de ensino-aprendizagem onde é necessário conceber o educando enquanto sujeito cognoscente, capaz de participar efetivamente da aquisição de seu conhecimento. Assim como, descrevemos os níveis de aquisição da língua escrita e como a criança os desenvolve ao criar hipóteses na língua para resolver os problemas enfrentados. A modalidade escrita da língua é concebida como uma representação da língua oral e não uma cópia fiel. Sendo assim, o processo de escrita é concebido pela criança desde o nível pré-silábico como uma representação do que ela tem sobre o objeto no mundo e essa concepção atesta o componente cognoscente da criança.

**Palavras-chave:** Escrita. Aquisição. Processo. Construtivismo.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que existem diversas teorias referentes à aquisição da linguagem, que vão desde a Behaviorista até a sócio cognitiva e outras. O presente trabalho tem como objetivo focar nos estudos construtivistas, principalmente, da teórica Emília Ferreiro para tentar compreender os processos de aprendizagem infantil, mas isso não significa que as demais teorias são menos importantes ou menos efetivas. Sendo assim, não buscamos com esse trabalho, um “discurso meramente ideologizante”, termo de Ferreiro (2000), onde se trataria da face oculta da alfabetização.

Em *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1985) trazem uma nova perspectiva no que se refere a como a criança aprende a escrever, como também demonstram a existência de sistemas, termo de Piaget, em relação ao conhecimento, que expõe como as crianças interpretam o conhecimento que recebem e como elas transformam a escrita convencional dos adultos. Por isso, as crianças no seu processo de aquisição do sistema escrito, criam diferentes hipóteses a respeito da escrita, que na maioria das vezes os adultos não são capazes de entender. Sendo assim, é possível compreender a criação, das crianças, de hipóteses sobre a língua escrita, podendo perceber a importância dos estudos piagetianos sobre os esquemas de assimilação (AZENHA, 1997).

Este saber linguístico que permite às assimilações e criações de hipóteses, relacionam-se com a teoria gerativista do linguista Noam Chomsky (1975) a qual prevê que todas as crianças nascem, com uma gramática universal, a qual permite a capacidade inata ao ser humano de desenvolver e formular suposições sobre a forma e estrutura da língua sem que ninguém tenha ensinado e, conseqüentemente, a aquisição de uma gramática particular que permite a adoção de uma capacidade biológica e cognitiva de assimilações na língua para produzir sentenças possíveis que nunca foram ouvidas ou vistas antes.

No que tange aos estudos relacionados aos processos de alfabetização, por muito tempo foi perpetuado a concepção de que estaria desligado dos estudos linguísticos, sendo reservado apenas para os estudos pedagógicos referentes à metodologias de ensino, contudo o presente artigo de cunho bibliográfico, deseja analisar também a importância desses estudos linguísticos, para a efetivação do ensino, especificamente da escrita. Dessa maneira, o estudo de como se dá o processo da aquisição da escrita deve ser visto concomitante com a linguística e a

pedagogia.

Diante do exposto, percebe-se que é um assunto muito amplo para abordar em uma só pesquisa, então faremos um recorte para aprofundarmos em como a criança adquire a língua escrita para além da decodificação das letras, alicerçado nas teorias construtivistas e, principalmente, nos estudos de casos do livro *Psicogênese da língua escrita* das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

## **2 O CONSTRUTIVISMO NA ALFABETIZAÇÃO.**

A alfabetização vem enfrentando grandes problemas no Brasil, recentemente, em 2016, foi realizado a Avaliação Nacional de Alfabetização a fim de investigar o nível de aprendizagem dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, no que se refere à leitura, escrita e matemática. Com ênfase na escrita, segundo a pesquisa, podemos destacar que no ano da realização da avaliação cerca de 34% dos estudantes apresentaram proficiência insuficiente. Investigações como essas são de extrema importância para o avanço nos estudos a respeito da alfabetização, não vemos como forma de rotular a educação brasileira, mas sim como forma de avaliar os pontos que precisam ser melhorados.

Diante dessas questões, os professores vêm buscando maneiras para melhorar suas aulas no aspecto de proporcionar ainda mais conhecimento aos alunos. A teoria construtivista se baseia no fato de que o conhecimento é algo que não tem fim e se dá como um processo em que o sujeito (aprendiz) participa ativamente desse processo, exige-se também uma participação ativa dos professores para mediar essa construção do conhecimento. A perspectiva construtivista é de suma importância para os trabalhos envolvendo o processo de aquisição da escrita, mostra-se ferramenta importante para o melhoramento do trabalho pedagógico, a fim de propiciar uma aprendizagem efetiva no processo da escrita.

Através de análise bibliográfica de obras de Ferreiro, destacamos que a aquisição da escrita se dá por meio da participação efetiva e ativa do sujeito da aprendizagem, no qual produz hipóteses, relações de sentido e deduz sobre o sistema gráfico da língua e dessa forma essa aquisição possui caráter objetivo e por meio dessa construção de conhecimento ativo, com os erros e acertos, o educando constrói o seu aprendizado. Apoiada nas teorias psicogenéticas de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1985, p.28) introduz noções ao processo de aquisição do conhecimento lecto-escrito, em que é necessário "introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente"

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Diante disso, as teóricas não apontam nenhum tipo de método para alfabetizar, mas elas explicam como se resulta o processo de aprendizagem da leitura e escrita através de níveis cognitivos, ou hipóteses, no qual a criança:

[...] procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses. busca regularidade, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.22)

O sujeito quando aprende procura desenvolver noções para o que está aprendendo, e a partir disso, durante a aquisição da língua escrita, a criança começa a compreender que a escrita não é uma cópia fiel das coisas do mundo, é um código escrito na qual as letras são convencionadas aos sons da língua para representar uma nova modalidade da língua. Desta maneira, o aprendiz inicia uma nova fase no aprendizado quando percebe essas características da língua escrita, a relação fonema e letra, por esse motivo durante o começo desse processo de aquisição as crianças tendem a escrever conforme falam, pois ainda essas noções não estão assimiladas. Noções de vogais e quantidade de sílabas são as primeiras a serem aprendidas e mais tarde esse conhecimento se torna internalizado. Conforme assimilam, o desempenho linguístico das habilidades escritas é aprimorado, não significa dizer que a criança se torne um gramático especializado na língua, porém essa criança estará adentrada do código escrito, que rege as sociedades letradas e será capaz de produzir enunciados e textos com teor semântico. Esse processo é lento e varia de criança para criança, entretanto, algumas concepções são comuns a todas que estão no ambiente escolar sendo expostos a língua escrita, não como forma de repetição de palavras prontas, mas também para serem capazes de dominar essa modalidade da linguagem humana.

O construtivismo, aplicado à alfabetização, não nega as relações grafo-fônica, com isso ressaltamos que uma teoria ou uma visão metodológica não exclui a existência da outra. Assim vale para todos os professores, nenhum método irá funcionar isoladamente, é preciso saber filtrar o essencial de cada teoria para trazer para sua realidade. Os estudos construtivistas permitiram avanços nas formas de alfabetização, capacitando os profissionais da educação para verem os alunos como sujeito ativo da aprendizagem, que não recebe informações prontas e as reproduz, mas que é dotado de capacidades cognitivas que permite a criatividade durante o aprendizado da língua escrita.

### **3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA**

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Atualmente, em todos os lugares que vamos, encontramos algo escrito. Pode se afirmar que vivemos em um mundo letrado, até mesmo em áreas onde considera-se que dificilmente há o acesso à livros e jornais podemos notar a predominância das letras. Note que culturalmente dependemos da língua escrita para muitas coisas no nosso cotidiano, tais como: pegar um ônibus, ler notícias, identificar remédios e principalmente para aprender sobre as mais variadas coisas. Não podemos desvencilhar a escrita da leitura pois ambas se complementam. Mas por que a escrita é tão importante na nossa cultura?

Micotti (1987, p.108) apoiada nos estudos de Piaget e o processo de alfabetização define que:

A escrita representa graficamente a língua que constitui um sistema de signos duplamente articulado em que os elementos são solidários e o valor de cada um resulta da presença do outro e das relações que se estabelecem entre eles. (MICOTTI, 1987, pg,108)

Devemos notar que a escrita concebeu uma democratização e divulgação do conhecimento, teorias revolucionárias foram registradas e divulgadas pelo mundo, obras literárias foram divulgadas por meio de manuscritos, cartas a autoridades políticas serviram como material histórico de uma nação.

A partir daí não podemos negar que nos tornamos dependentes dela. Para os adultos é fácil falar porque a leitura e a escrita são tão necessárias para a vida, mas as crianças conseguiriam responder a essa questão? Nós acreditamos que um dos passos para que a criança se motive a aprender a ler e a escrever é que ela saiba o motivo de ser tão importante e como ela pode descobrir novas coisas e tornar-se cada vez mais independente.

Diante da realidade brasileira, pode se notar que a motivação de aprendizagem e criatividade dos alunos estão sendo prejudicados, Ferreiro (1997, p.19) diz que:

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais de aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado  
Por isso buscamos destacar a teoria construtivista onde o aluno também é sujeito ativo diante de sua aprendizagem e é a partir de seus conhecimentos prévios que o professor começará a planejar as aulas. (FERREIRO, 1997, p.19)

#### **4 COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A ESCREVER**

Desde sua invenção, com suas fases pictórica, ideográfica e alfabética, a

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

escrita abriu novos horizontes para a humanidade, sendo instrumento de registro histórico e também cultural. Diferentemente do sistema alfabético que conhecemos “os pictogramas não estavam associados a um som, mas à imagem do que se quer representar”. (CAGLIARI, 2004, p.108). A fase ideográfica que originou o atual alfabeto, diferencia-se pelos desenhos especiais chamados ideogramas, onde os desenhos representavam letras e ao longo do tempo foi perdendo suas características e transformando-se nas letras. A partir daí quando surgiu o sistema alfabético ele perde o valor ideográfico e recebe o valor fonográfico, significando que as letras representam um som. Tomando o conhecimento da história da escrita podemos compreender a utilização de alguns métodos e como se desenvolveu algumas teorias existentes.

Ferreiro e Teberosky, em seus estudos, trouxeram hipóteses sobre as fases que as crianças perpassam até a aprendizagem efetiva da linguagem escrita. Essas fases, são baseadas nos estudos do desenvolvimento humano, realizado por Piaget, cujo foi o orientador de Emília Ferreiro em seu doutorado na Universidade de Genebra. Aqui iremos explicar quais foram as fases que Ferreiro e Teberosky determinaram através de sua pesquisa.

Pré-Silábico é o nível inicial da escrita, quando ela é demonstrada através de desenhos e traços. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991) a criança reproduzir traços da forma básica de escrita, ou seja, a forma de escrita que ela tem como base, seja ela letra bastão ou cursiva. Se a forma básica for cursiva ela terá grafismos com curvas e linhas onduladas ligados entre si, caso a forma básica seja a letra bastão então teremos grafismos de linhas curvas e retas separados entre si.

Durante esse nível de aprendizagem a criança não acomete nenhuma relação entre letras e sons, geralmente ela tende a correlacionar o tamanho das palavras com o tamanho do objeto em si e quando questionadas sobre o que escreveu ela consegue explicar a sua escrita.

O nível pré-silábico é de grande complexidade e exige um grande esforço pedagógico dos professores para mediar a aprendizagem das crianças, pois ele precisa compreender sobre a aquisição da escrita para conseguir analisar as hipóteses das crianças. Um dos maiores aliados dos professores nesse momento e que vai ajudá-lo a avançar o conhecimento das crianças é o conhecimento sobre a consciência fonológica. Sintetizando a consciência fonológica, é através dela que as crianças começarão a perceber os sons de forma que os relacionem com as letras.

No nível silábico a ideia principal é que a criança cria hipóteses de leituras a partir de diferentes maneiras de escrita, mesmo que não seja palavras da ortografia



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

padrão brasileira. A criança poderá repetir as mesmas letras misturada com números ou sinais de pontuação com estruturas diferentes e criar hipóteses para a leitura de palavras, esta hipótese está ligada a percepção dos sons das palavras, a cada som diferente a grafia também sofrerá alterações.

Silábico-Alfabético, neste nível haverá a tentativa de atribuir valor sonoro a cada letra que compõe a escrita. Esse momento é caracterizado de maior importância evolutiva, ela atribuirá para cada letra o valor sonoro de uma sílaba. Neste momento fica claro como a criança consegue associar os sons da fala com a escrita.

No caso da língua portuguesa é comum que ocorra a insistência em representar uma sílaba com apenas uma letra, principalmente pelo fato de que algumas letras tem um som, original ou popularizado através de senso comum, idêntico ao da escrita de uma sílaba. Por exemplo a letra “K” possui o som da sílaba “CA”.

A partir do nível alfabético a criança tem um conflito da hipótese silábica, principalmente por dois motivos: uma exigência interna, por ser hipótese original da criança em outros níveis, de uma quantidade mínima de grafias e também pelo conflito criado, no meio que lhe é proporcionado essa aprendizagem, na leitura das formas gráficas que ela escreve.

É notório como o processo de leitura e escrita caminham lado a lado, para que a criança consiga realizar essas hipóteses e conflitos é necessária uma compreensão leitora. Além de que o avanço dos níveis citados não é realizado de forma natural ou solitária, faz se imprescindível a mediação de um professor, alguém que lhe ofereça estímulos.

Após o nível alfabético, a criança estará dentro do código escrito, sendo possível escrever de forma mais livre e fazer relações entre fonemas e letras, entretanto com algumas dificuldades da ortografia e organização das palavras que deverão ser trabalhadas daí em diante. Nesse estágio as dificuldades na escrita ultrapassam questões de grafia e inicia a necessidade do trabalho do professor em estimular noções de ortografia e regras de funcionamento da escrita começa.

Ferreiro e Teberosky (1985) discorrem sobre a necessidade de um trabalho alfabetizador que considere as particularidades de cada sujeito, ao fazer um trabalho de além de professor que está ali para ensinar, mas também para investigar problemas relativos ao aprendizado, entender os nível de aprendizagem que o aluno se encontra e traçar o melhor caminho para o avanço na escrita. Assim como também, as autoras ressaltam que o processo de aquisição da língua escrita segue um processo de sequência de níveis de aprendizado, e por isso a importância de não

pular etapas e considerar o aluno capaz de desenvolver suas habilidades sem que haja intervenções.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de casos de Ferreiro e Teberosky (1985) atestam a capacidade da criança em não simplesmente copiar as letras como meros símbolos representativos da fala, ela constrói hipóteses e estabelece deduções que permitem a conceituação do que é compreendido como escrita, ou seja, "além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual[...] a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.34).

Por meio dos estudos das autoras supracitadas, podemos perceber as relações que a criança cria com a linguagem para obter a representação da língua oral para a modalidade escrita. Por meio de níveis de processos para a alfabetização, é possível compreender o processo do desenvolvimento cognitivo da criança para compreender a escrita enquanto uma representação e não cópia fiel das coisas do mundo. A teoria construtivista possibilita um novo olhar sobre a aprendizagem dos alunos, a linguagem assume um novo lugar na vida dos alfabetizados, ao conceber o código escrito, eles começam a fixar as hipóteses da língua, com as relações de separação das palavras além de outras convenções da língua, para a língua portuguesa podemos destacar principalmente as representações dos sons por meio de letras convencionadas, que geram sílabas e posteriormente palavras que se relacionam com outras e formam enunciados e textos que possuem uma finalidade maior.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. 112p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo. Editora Scipione. 2004. 191p.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução Meireles e Raposo. Coimbra: Armenio Amado, 1975.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução Lopes. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000. 102p.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução

Lichytenstein, Marco e Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o processo de alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987. 157p.

RELATÓRIO SAEB ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados - Brasília: **Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira**, 2018. 237p.

## LINGUAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO MAIS CRÍTICA

Uiliam Santana\*

Luciana Sedano de Souza\*\*

### RESUMO

Diante das numerosas transformações do mundo proporcionadas pelas descobertas científicas, ensinar Ciências no contexto atual é cada vez mais desafiador. Porém, ainda existe o predomínio de práticas baseadas somente em aspectos tecnicistas, desvalorizando as que favoreçam de forma mais profunda uma formação crítica. Por isso, a promoção da Alfabetização Científica faz-se necessária, e a utilização de aspectos da linguagem para auxiliá-la torna este processo mais intenso, favorecendo a compreensão do outro com sua realidade e do mundo científico com seus temas complexos e amplos. Diante disso, este trabalho objetiva relacionar conceitos da linguagem no ensino de Ciências, visando a Alfabetização Científica na formação de cidadãos críticos. Para isso, foram realizadas leituras de textos que discorram sobre a educação em Ciências, a Alfabetização Científica e a linguagem numa perspectiva bakhtiniana. Como resultados, destacamos a valorização do enunciado e do diálogo como elementos da linguagem que podem ser relacionados na educação em Ciências para favorecer a formação cidadã voltada principalmente para a criticidade e a reflexão de temas científicos.

**Palavras-chave:** Linguagem; Alfabetização Científica; Formação crítica; Ensino de Ciências.

### INTRODUÇÃO

Na sociedade do século XXI, são inegáveis as transformações causadas pelo avanço científico, desde as descobertas mais simples até as mais complexas. Diante disso, a escola também foi diretamente influenciada por essas transformações. Chassot (2003) destaca que, apesar das poucas mudanças organizacionais e até mesmo curriculares na escola, pode-se afirmar que ela foi mudada pela influência da sociedade e da globalização. Nesse poderoso fluxo de informações, a Ciência é

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

mostrada de muitas formas, mas vale refletir sobre o modo como ela está sendo mostrada na sala de aula, sobretudo no componente curricular que leva o mesmo nome.

Sendo assim, urge a necessidade de proporcionarmos aos estudantes (sobretudo da Educação Básica) uma formação em Ciências que esteja voltada para a criticidade e para a cidadania. Neste processo, a Alfabetização Científica é imprescindível para cumprir esta responsabilidade com êxito. Além disso, elementos da linguagem podem dar significativas contribuições para fortalecer as relações entre os estudantes, os conhecimentos e temas científicos abordados e também com o professor, tornando a aula mais reflexiva, provocadora e interessante. É importante destacar inclusive a necessidade de serem feitas pesquisas que fazem relação da linguagem no ensino das Ciências (STRIEDER; WATANABE, 2018).

Por isso, este trabalho tem o objetivo de relacionar conceitos da linguagem no ensino de Ciências, visando a Alfabetização Científica na formação de cidadãos críticos.

No referencial teórico, apresentamos alguns autores que abordam sobre a importância do ensino de Ciências, da Alfabetização Científica e da linguagem (enunciado e diálogo) numa perspectiva bakhtiniana. No resultados, relacionamos os conceitos apresentados e fazemos as nossas considerações.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolver este trabalho em forma de um ensaio teórico, abordamos alguns textos que abordam sobre temáticas do ensino de Ciências (PINHÃO; MARTINS, 2016; KRASILCHIK, 2000; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; CACHAPUZ et al., 2005, dentre outros), da Alfabetização Científica (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; MOTOKANE, 2005; CHASSOT, 2003) e da linguagem na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2006; FIORIN, 2016).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Aspectos do Ensino de Ciências para formação de cidadãos críticos**

De acordo com Pinhão e Martins (2016), o ensino de Ciências no Brasil teve uma parte significativa do século XX voltado à valorização do conteúdo científico e na centralização curricular, visando principalmente o desenvolvimento econômico, considerando os aspectos históricos e políticos nesse período. Contudo, ensinar Ciências no contexto atual tem sido um desafio que adquire ainda mais complexidade,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

sobretudo devido às mudanças proporcionadas pelo avanço tecnológico e científico. Infelizmente, estas mudanças não são acompanhadas como deveriam pela escola. Sobre isso, Krasilchik (2000) destaca que ocorreram transformações nas salas de aula principalmente pela deterioração das condições de trabalho, no qual os professores enfrentam salas com sobrecarga (de alunos e de trabalho), além da falta de recursos, favorecendo a preparação de aulas voltadas mais a um caráter tecnicista do que investigativo.

Ramos e Brito (2018) apontam possíveis consequências diante desta tendência tecnicista, que torna o professor como um executor de tarefas e controlador dos conteúdos curriculares. Enquanto isso, os estudantes fazem o papel de memorizadores, voltando-se de forma exclusiva ao que é mostrado durante a aula, tratando o ato de aprender como algo simplório e mecânico.

Centralizando nossa análise àqueles que ensinam Ciências como componente curricular, destacamos a necessidade deste profissional perceber que somente ter o domínio de teorias científicas e as tecnologias a elas associadas ainda é insuficiente para um bom desempenho, conforme salientam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002). Além disso, Lorenzetti e Delizoicov (2001) complementam que fazer os estudantes conhecerem os aportes tecnológicos e científicos e a realidade política e social são importantes para pensar e transformar o mundo onde vivem. Observando esta gama complexa de relações na sala de aula, correlacionando com o advento científico e tecnológico, a ação do professor deve buscar

[...] 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, submetida a pressões internas e externas, com processos e resultados ainda pouco acessíveis à maioria dos ingênuos; ou seja, é um processo de produção que precisa, por essa maioria, ser apropriado e entendido. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 34).

Isto posto, salientamos que o ato de ensinar Ciências (sobretudo na Educação Básica) deve apresentar não somente os conceitos dos conteúdos científicos e tecnológicos, mas deve ser mostrado que este conhecimento acumulado não surgiu repentinamente. Além disso, Auler e Delizoicov (2001) destacam que democratizar os conhecimentos científicos e tecnológicos é fundamental para a sociedade atual, que vivencia uma dinâmica profundamente atrelada com os avanços da Ciência e da Tecnologia.

Entretanto, Macedo e Katzkowicz (2003) argumentam a existência de uma exclusão dos conhecimentos científicos, resultando na criação de uma elite que se

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

apropriada do conhecimento. Diante de mais esta forma de exclusão, eles salientam o dever da Ciência de possibilitar melhores condições de vida, sobretudo aos mais necessitados, sendo o progresso científico utilizado para a cidadania.

Na perspectiva de Cachapuz et al. (2005), a questão da formação em Ciências não se trata somente do quanto se conhece um determinado tema, mas sobre a capacidade de abordá-lo com profundidade e propriedade para analisar ou até mesmo antever suas possíveis consequências e/ou benefícios a médio e longo prazo. Contudo, para que isso aconteça, é essencial a apresentação dos temas sociocientíficos numa linguagem acessível e que facilite a compreensão de quem não está acostumado com a própria linguagem científica.

Oliveira (2013) também afirma que a produção científica não é apenas de interesse dos cientistas, mas inclusive dos cidadãos. Todavia, a problemática se baseia em como fazer com que essas descobertas cheguem a eles, sobretudo para que possam problematizar sobre as mudanças provocadas e terem mais conhecimento a fim de que possam opinar e participar de forma mais ativa nos processos de decisão que interferem diretamente em suas vidas e na sociedade e no mundo ao qual pertencem. Por isso, promover uma formação focada no cidadão torna-se uma tarefa imprescindível para que eles desenvolvam a criticidade e a reflexão para atuarem no contexto no qual estão inseridos.

Cachapuz et al. (2005) comentam que os currículos e muitos professores consideram muito mais formação de especialistas nas ciências (Biologia, Física ou Química), sendo os objetivos de ensino os designadores para que os estudantes aprendam as leis, princípios e conceitos dessas disciplinas. No entanto, isso gera um reducionismo conceitual que deve ser superado, principalmente na prática de um ensino de Ciências que se aproxime da investigação científica, interagindo aspectos não somente conceituais, mas também procedimentais e axiológicos, de forma que sejam percebidas as aproximações entre o que é descoberto nos meios acadêmicos e a realidade cotidiana.

Sendo assim, consideramos que a formação cidadã dos estudantes perpassa pela Alfabetização Científica, considerada por Souza e Sasseron (2012) como as ideias para planejar um ensino que faça os estudantes interagirem com uma nova forma de observar o mundo, de modo a possibilitar a interação com os saberes e conhecimentos científicos. Sobre este conceito, Motokane (2015, p. 124-125, grifo nosso) destaca que

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

alunos podem compreender como os cientistas veem, falam e explicam os fenômenos naturais. Não se trata de formar “cientistas” na escola, mas, sim, de promover acesso a uma forma de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, o acesso a essa cultura promove a inserção do indivíduo na lógica e na prática científicas e lhe proporciona a chance de entender o mundo sob o ponto de vista da ciência.

Nesse sentido, Oliveira (2013) considera que a Alfabetização Científica foca no cidadão, mas com uma perspectiva social. Por isso, os futuros cidadãos, ao passarem por este processo e serem alfabetizados (não somente no letramento, mas na perspectiva científica) devem compreender “[...] os conhecimentos, procedimentos e valores relativos à ciência de modo a tomar decisões e a perceber tanto as utilidades da ciência quanto suas limitações e consequências negativas” (p. 109). Chassot (2003, p. 91) complementa: “a Alfabetização Científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida”. Portanto, a formação cidadã em Ciências deve estar atrelada a este processo para que possa acontecer de forma efetiva e estimule o comprometimento dos estudantes em aprender e investigar sobre o conhecimento científico.

Para além desses aspectos neste processo de educação em Ciências, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) chamam a atenção para que os professores possam conhecer melhor os estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de sua aprendizagem e compreender melhor o universo simbólico no qual os próprios estudantes estão inseridos, no sentido de permitir que eles percebam as diferenças estruturais de conceitos e procedimentos e a ampliação da sua percepção de mundo, facilitando seu processo de aprendizagem. Com isso, abordaremos sobre alguns pressupostos da linguagem, mais precisamente abordando a teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin, que afirma o vínculo inerente entre o modo como a linguagem é utilizada e as atividades humanas (FIORIN, 2016). O ato de educar em Ciências também é intrinsecamente humano, e cercado de significados e compreensões.

Com a intenção de nos aproximar mais deste universo de compreensões, apresentamos introdutoriamente alguns aspectos da linguagem em Bakhtin que acreditamos ser importante para nossa análise neste trabalho, sendo eles o enunciado e o diálogo.

#### **Enunciado em Bakhtin: diálogo e educação**

De acordo com Fiorin (2016), na concepção bakhtiniana, [...] o enunciado é uma parte de um diálogo com outros discursos, cuja dimensão é delimitada pela

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

alternância entre aqueles que falam. Uma característica interessante dele é sua composição, também formada por lembranças e ecos de outros enunciados, dos quais ele pode ter considerado, refutado ou completado. Sendo assim, fora de relações dialógicas, ele é inexistente. Diante disso, é relevante perceber que “um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema” (p. 24).

Outra característica do enunciado é o fato dele ser determinado por condições específicas e pelas esferas de atividades, das quais os seres humanos agem. Essas esferas podem ser as da política, das relações de amizade, as do trabalho, as da escola, e assim por diante (FIORIN, 2016). Então, o enunciado na perspectiva bakhtiniana se insere nesta rede de interações, e “[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN, 2006, p. 99). Nessa lógica, é fundamental frisar que “[...] a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2006, p. 124, grifo nosso), ou seja, a enunciação se dá nas inúmeras relações sociais que realizamos com outras pessoas.

Estes enunciados possuem igualmente a característica essencial de serem dialógicos, pois neles a palavra que os constitui é sempre perpassada pela palavra de outrem (FIORIN, 2016). Assim sendo, a teoria bakhtiniana reconhece o diálogo “como um princípio geral da linguagem, de comunhão solidária e coletiva, mas sem passividade e não apenas como a comunicação ou a troca de opiniões vis-à-vis entre parceiros” (PIRES, 2003, p. 40). Posto isso, o diálogo neste ponto de vista é encarado como algo bem mais profundo, sendo uma forma de estabelecer mais conexões entre as pessoas e fortalecer a riqueza que elas podem compartilhar entre si.

Seguindo este raciocínio, Geraldi (2013, p. 16) reitera:

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções.

Nesta profunda aproximação de palavras que representa o diálogo, no contexto da escola, há uma dependência do professor pelos estudantes, já que ele tem a nobre oportunidade de realizar uma profunda relação entre os conhecimentos que ele tem e do seu engajamento e comprometimento com um projeto de futuro, no sentido de justificar e consolidar a relação pedagógica existente entre ambos (GERALDI, 2013). Desta forma, há uma interligação de responsabilidades que necessitam ser



*[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)*

cumpridas, pois “[...] estamos sempre educando, formal ou informalmente, ainda que seja numa perspectiva negativa, indesejável” (p. 22).

Dentro deste âmbito de responsabilidades que se firmam na dinâmica da sala de aula e na ação ética no qual está intrínseco o ato de educar, “[...] o maior desafio de uma educação que se concebe como resposta responsável é garantir o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro” (KRAMER, 2013, p. 31, grifo da autora). Conhecimento do mundo porque todos acabam participando da produção deste conhecimento (seja se forma direta ou indireta) e reconhecimento do outro enquanto ser humano, ser diferente. Esta diferença precisa ser valorizada, pois é nela que encontramos a complexa circulação de vozes, que trazem consigo seus significados e enunciados. Esta percepção é desafiadora, mas ao mesmo tempo abre possibilidades de resignificação e de descoberta, para conseguir observar com novos ângulos, “com a mesma palavra que não é mais a mesma” (GERALDI, 2013, p. 27).

## **RESULTADOS**

Diante do referencial teórico apresentado, apontamos e refletimos sobre alguns pressupostos que envolvem os subtemas abordados, no sentido de envolvê-los para alcançar o objetivo proposto. Esses pressupostos estão dispostos nos tópicos a seguir.

### **Os enunciados em sala de aula e sua relação com ensino de Ciências**

Como já foi afirmado anteriormente, o enunciado se constitui de uma rede complexa de outros enunciados, ou seja, ele é formado por uma parte do universo de ideias, diálogos e pontos de vista que foram vistos, ouvidos e pensados (FIORIN, 2016). Então, todas as pessoas que participam do ambiente escolar (professores, alunos, funcionários, etc.) têm suas histórias, suas reflexões e opiniões. Entretanto, existem temas que muitos ainda não conseguem ter uma opinião bem formada por falta de conhecimento, ou até mesmo de interesse, e as temáticas envolvendo aspectos científicos e tecnológicos estão nesse conjunto, mais por falta de informação adequada do que de interesse, já que pesquisas revelam que a maioria da população brasileira (61%) tem interesse sobre Ciência, mas sabem pouco sobre ela (POLINO, 2015) dando continuidade a desigualdade e exclusão dos conhecimentos científicos pela população, consolidando uma elite apropriadora do conhecimento (MACEDO; KATZKOWICZ, 2003).

Dadas essas considerações, saber trabalhar e valorizar esses enunciados nas aulas de Ciências pode favorecer para que os estudantes consigam relacionar mais

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

profundamente o que está sendo apresentado na aula com sua realidade e suas vivências. Como a escola é uma esfera de ação onde há a formação de novos enunciados, aproximar a linguagem científica com a linguagem cotidiana auxilia no combate a esta exclusão e na formação de cidadãos que se voltem mais a reflexão e busca de informação sobre temas que fazem parte do âmbito tanto científico quanto social, no sentido de repensar esta dualidade e perceber que existem muito mais aproximações do que distanciamentos entre elas.

No caminho percorrido pela aula de Ciências, a valorização do enunciado – sobretudo dos estudantes – requer o protagonismo deles do processo de ensino e aprendizagem. Assim, pode-se superar um ensino totalmente tecnicista, focado na memorização e transmissão apenas de aspectos conceituais. Mostrar como ocorrem e quais são as características de determinados fenômenos é importante, mas é necessário ir além, e também apresentar temas que são relevantes não somente pelo seu conteúdo, mas pela necessidade de provocar e fazer pensar. Desta forma, a criação de novos enunciados influenciados por essas provocações faz com que tanto alunos como professor sejam estimulados a buscar novas informações e ampliar o debate para além dos muros da escola, levando o tema abordado para outras esferas de ação, das quais podem instigar outras pessoas a pensarem sobre o tema, e assim por diante.

Se o ensino de Ciências já é por si só uma tarefa complexa, a inclusão da percepção e valorização dos enunciados multiplica esta complexidade. Pensar numa sala de aula, inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que geralmente atende o público infantil (público este com pouca experiência de vida), além da infinidade de enunciados já formados por cada aluno e cada aluna que provavelmente já recebeu uma quantidade considerável de informações (advindas da TV, Internet, ou pela oralidade) e inclusive de experiências pessoais, atrelado com os temas que podem ser abordados, em conjunto com as experiências formativas advindas do professor, é algo grandioso (e aqui nos referimos ao adjetivo “grandioso” tanto no sentido de ser muito vasto quanto de ser nobre). Por isso, reconhecer e trabalhar a possibilidade dos benefícios mútuos que as relações dos enunciados de cada pessoa traz consigo é dar um passo importante na formação de cidadãos que observem a realidade em que estão inseridos, reflitam sobre os benefícios e malefícios trazidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico e saibam tomar posição frente a essas questões. Entretanto, para melhor aproveitar os enunciados nas aulas de Ciências, é essencial que eles tenham relação direta uns com os outros. Portanto, o diálogo entre eles é fundamental.

### **O diálogo como promotor da criticidade e da Alfabetização Científica**

O ato de educar também envolve o conjunto de outros atos, dentre eles, o de dialogar. Sendo um princípio da linguagem na perspectiva bakhtiniana (PIRES, 2003), o diálogo é bem mais do que uma mera troca de opiniões, mas uma aproximação de universos diferentes por meio das palavras; uma possibilidade infundável de novas construções, propostas e descobertas (GIRALDI, 2013). Numa aparentemente simples aula de Ciências, o professor tem a possibilidade de fazer com que os enunciados (tanto as que ele já traz consigo quanto de seus alunos) passem por um processo intrincado de muitas características: cruzamento, instigação, confronto, inspiração, influência, descoberta, etc. Tudo isso é possível por meio do diálogo. Porém, ele precisa ser bem planejado e intencionado, de preferência com o professor fazendo o papel de mediador para que este processo não se desvie totalmente de sua pretensão inicial.

Numa perspectiva da prática escolar, esse diálogo pode ser estimulado por meio de debates, trabalhos em grupo, rodas de conversa ou outras atividades que possam fomentá-lo. Nesses espaços, podem ser apresentados os temas científicos mais relevantes (tendo em vista o currículo e o contexto dos estudantes) e serem lançadas as provocações para que eles possam pesquisar, investigar e opinar sobre o tema. Este exercício que se alterna entre a escuta, a fala e outras tantas interpretações que eles fazem o tempo todo se torna mais interessante à medida que são compartilhados os diferentes ângulos de alguma temática da Ciência. Isso facilita a promoção de uma linguagem mais acessível a esses conhecimentos e o interesse para buscar novas informações e aprofundar o que está sendo dialogado, além de estimular a criticidade e a tomada de posição, aspectos que devem ser praticados não somente na formação inicial, mas ao longo de toda a vida.

Nesse significado, o diálogo deve ser um processo caracterizado por ser integrante de um processo ainda maior: a Alfabetização Científica. Esses diálogos, quando bem aperfeiçoados e direcionados ao objetivo pretendido, suscitam a compreensão da linguagem científica e o êxito de uma educação mais comprometida com a transformação social e a formação crítica, elementos essenciais da Alfabetização Científica.

### **Valorização das diferenças para superação das indiferenças: um “projeto de futuro” a ser realizado no agora**

De acordo com Geraldi (2013, p. 27) “[...] na sala de aula circulam muitas vozes,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

algumas espacialmente e temporalmente muito distantes, e que são trazidas plurivolcamente por alunos e professores”. Nesse conjunto, é evidente a multiplicidade de diferenças existentes entre essas vozes e as histórias, memórias, sonhos e perspectivas trazidas por aqueles que as proferem. Vozes que podem ser ditas não somente em forma de palavras, mas de gestos, comportamentos e contextos. Logo, valorizar a diferença requer atenção redobrada, percepção aguçada e se consolida com a experiência trazida pelo tempo e por inúmeras experiências e aprendizados, principalmente do professor.

Tendo em vista o contexto da sala de aula, com suas características e desafios, mostra-se a urgência de ensinar ciências para além de estudar e “despejar” o que foi “aprendido” numa prova ou outra avaliação tradicional qualquer, mas para incentivar a busca constante de conhecimento, aproveitando a facilidade de acesso à informação. Nessa busca, não devem ser aprendidos somente aspectos conceituais, mas também procedimentais e axiológicos, a fim de que todos possam pensar os problemas existentes na sociedade e saber como combatê-los.

Como salientam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) ainda se conhece pouco sobre os estudantes, e o primeiro passo para conhecê-los melhor é reconhecer que eles devem ser sujeitos de sua aprendizagem. Por isso, considerar a realidade dos educandos é superar uma indiferença existente quando o que se predomina é um ensino meramente tradicional. Neste processo de reconhecimento, é imprescindível proporcionar a eles momentos em que possam falar e ser ouvidos, que possam se expressar e interagir com os temas abordados. Isso representa uma responsabilidade extensa, complexa e desafiadora, mas se quisermos futuramente uma sociedade que possa buscar, refletir e tomar posição frente aos temas científico-tecnológicos, este futuro deve estar intrínseco ao presente da sala de aula, na concretização de uma formação voltada sobretudo à criticidade e ao exercício da cidadania.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, salientamos que o ensino de Ciências apresenta uma possibilidade de interação entre o professor, os estudantes e os conhecimentos abordados, que devem ser não somente relacionados aos aspectos conceituais, mas também relacionando temas que envolvem o meio científico e que estão diretamente relacionados com a realidade, que está num processo constante de transformação atrelado às descobertas da Ciência. Porém, ainda persiste a adoção de meios totalmente tecnicistas, dos quais estas relações são pouco trabalhadas e fazendo os

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

estudantes aprenderem somente os conceitos, muitas vezes sem conseguir correlacioná-los com suas vivências.

Porém, para que haja mudanças expressivas que impulsionem o poder transformador da educação, é preponderante que o professor tenha consciência da importância de seu papel para além de um apresentador de conteúdos, aplicador de avaliações e cumpridor de trâmites burocráticos. Certamente não queremos ser injustos com os professores, geralmente cercados de problemas e desafios. Todavia, sem a participação e contribuição deles, torna-se muito mais complicado que a sociedade seja formada criticamente para buscar a justiça social, a democratização do conhecimento e o protagonismo consciente dos estudantes e cidadãos em formação na tomada de decisões e na reflexão sobre os bônus e ônus proporcionados pelo desenvolvimento tecnológico. Por isso, buscamos destacar a Alfabetização Científica como um processo de compreensão da linguagem científica que abrange uma perspectiva social e uma educação comprometida com a realidade.

Dentro do processo da Alfabetização Científica, direcionado para uma formação crítica e cidadã, apresentamos alguns elementos da linguagem para impulsioná-la em sala de aula. Diante disso, os enunciados que os estudantes e o professor podem trabalhar nas aulas faz com que eles possam se conhecer e conhecer as diversas realidades que se encontram naquele espaço e tempo. Além disso, promover o diálogo por meio de momentos oportunos para debater sobre temas envolvendo a Ciência auxilia para que possam se informar melhor, ver diferentes perspectivas do assunto, tomar posição e influenciar outras pessoas fora da esfera de ação da escola para que consigam fazer o mesmo, ainda que não seja com a mesma intensidade, mas que haja ao menos um movimento de interesse da parte delas.

Por isso, para que a sociedade seja formada criticamente, a adoção da Alfabetização Científica no processo de escolarização é essencial. Nesta perspectiva, a inserção de elementos da linguagem, como o enunciado e o diálogo, proporciona maior valorização dos contextos, significados e opiniões dos sujeitos. Num mundo onde existem tantos problemas, fazer a sociedade assumir seu protagonismo de cidadã e pensadora das questões científicas é uma atitude capaz de fazer acontecer transformações profundas que devem se aproximar da construção coletiva de justiça e qualidade de vida para todos. E é principalmente por meio da escola e da aula de Ciências que estes cidadãos têm a formação necessária para exercer esse protagonismo.

**REFERÊNCIAS**

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio Pesquisa e Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n 2, p. 1-13, Jul/Dez., 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006, 201 p.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Org.). **A necessária renovação no ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. 264 p.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./fev./mar./abr., 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, J. L. **introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016. 160 p.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamento sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 29-46.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, p. 37-50, 2001.

MACEDO, B.; KATZKOWICZ, R. Educação Científica: sim, mas qual e como? In: SASSON, et al. (org.). **Cultura científica: um direito de todos**. Brasília: UNESCO, 2003, p. 67-86.

MOTOKANE, M. T. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 17, nº especial, p. 115-137, nov., 2015.

OLIVEIRA, C. I. C. de. A Educação Científica como elemento de desenvolvimento humano: uma perspectiva de construção discursiva. **Ensaio – Pesquisa e Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 105-122, Maio/Ago., 2013.

PINHÃO, F.; MARTINS, I. Cidadania e ensino de Ciências: questões para o debate. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, Set./Dez., p. 9-29, 2016.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, 2003, p. 35-48.

POLINO, C. (Coord.). Manual de antigua: indicadores de percepción pública de la ciencia y la tecnología. **Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología**. 1ª ed. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2015.

RAMOS, M. N. C.; BRITO, M. dos R. de. As linhas que tecem o aprender e o ensinar em Ciências. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-24, 2018.

SOUZA, V. F. M.; SASSERON, L. H. As Interações Discursivas no Ensino de Física: A promoção da discussão pelo professor e a alfabetização científica dos alunos. **Revista Ciência & Educação**, Bauru: UNESP, v.18, n.3, p. 593-611, 2012.

STRIEDER, R. B.; WATANABE, G. Atividades investigativas na Educação Científica: dimensões e perspectivas em diálogos com o ENCI. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 198, n. 3, p.819-849, dez., 2018.

## **OS TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.**

Carla Conceição do Vale Silva\*  
Maria Elizabete Souza Couto\*\*

### **RESUMO**

O artigo pretende analisar as contribuições dos textos de tradição oral para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). As parlendas, cantigas e quadrinhas se configuram como uma importante representação das experiências lúdicas que as crianças vivenciam em ambientes diversos como na escola, família ou na comunidade. Fazem parte do universo infantil, podendo dessa forma, entrar na dinâmica das aulas de alfabetização e propiciar situações significativas de aprendizagem por meio do desenvolvimento da consciência fonológica, conjunto de habilidades relevantes na construção do SEA. As rimas e aliterações, presentes nos textos de tradição oral possibilitam um aprofundamento da reflexão acerca da pauta sonora das palavras, oportunizando um ensino lúdico e desafiador.

**PALAVRAS CHAVE:** Alfabetização. Textos da tradição oral. Consciência Fonológica.

### **1 INTRODUÇÃO**

O artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos textos de tradição oral para a aquisição do SEA, ressaltando a importância de um trabalho que seja significativo, reflexivo e ao mesmo tempo sistemático, por compreender que é

---

\* Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-Ba, Brasil. *Email* - carlavsc\_@hotmail.com

\*\* Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-Ba, Brasil. *Email* - melizabetesc@gmail.com

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

necessário para o domínio desse sistema, um ensino direcionado e contextualizado. Para Moraes, (2012, p. 181), “ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita alfabética (SEA) se coloca, hoje como uma medida urgente para reinventarmos as metodologias de alfabetização que usamos em nosso país”. Assim, pensar o ensino para a alfabetização significa refletir sobre como e quais propostas podem favorecer a autonomia leitora e escritora das crianças.

Nesse contexto, é que se inserem os textos da tradição oral como oportunidade de aliar a ludicidade e o prazer, com a reflexão sobre a palavra e sua constituição (o desenvolvimento da consciência fonológica). Por meio da organização de um trabalho pedagógico com rimas, aliterações, repetições e tantos outros efeitos que esses textos proporcionam, pode-se oportunizar importantes aprendizagens que ajudem as crianças a alcançar efetivamente uma escrita alfabética.

Este artigo é um ensaio teórico, norteado pelos referenciais que refletem sobre a presença dos textos de tradição oral na aquisição do SEA.

## **2 ALFABETIZAÇÃO: COMPREENDENDO O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**

É no processo de alfabetização que se acentuam as propostas de ensino voltadas para a leitura e escrita. É nesse período, também, que muitas crianças são expostas a atividades repetitivas e enfadonhas que visam dar conta da apropriação do SEA.

Sistematizar o ensino do SEA, não significa reduzi-lo a atividades destituídas de sentido, mas sim possibilitar momentos de reflexão e brincadeira com a pauta sonora das palavras. Para Moraes (2012, p. 116),

[...] a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica.

O entendimento da escrita alfabética, como um sistema notacional e não como código, considera o fundamento dessa escrita que é a conversão dos sons da fala em letras. Um código pressupõe um processo de substituição de sinais ou signos para que se consiga realizar uma decifração. Para Soares (2018, p. 46),

Na verdade, um código é, em seu sentido próprio, um sistema que substitui (como o código Morse, a escrita em Braille) ou esconde (como códigos de guerra, criados para garantir a segurança de comunicações) os signos de um outro sistema já existente - por exemplo, é possível criar um código para substituir ou esconder os grafemas do sistema alfabético por outros signos. [...] o sistema alfabético é o sistema primeiro, não é um sistema de substituição de outro preexistente - não é um *código*, a não ser que se considerasse que os grafemas ‘substituem’ os sons da fala, o que não é linguisticamente verdadeiro: os grafemas representam os sons da fala, e o sistema de escrita alfabético foi inventado como um sistema de representação, não como um código. (Grifo da autora).



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Essa compreensão coloca-nos frente ao SEA, com suas representações dos sons da fala, que já na fase inicial da alfabetização se constituem em uma aprendizagem essencial. Para Fayol (2014, p. 50),

Nas línguas alfabéticas, a etapa crucial da aprendizagem da escrita reside na descoberta de que as sequências de letras (e de grafemas) mantêm correspondências regulares - às vezes complexas - com as sequências sonoras (de fonemas), o que corresponde ao princípio alfabético.

Porém, para realizar essa descoberta a criança precisa compreender o que significa um símbolo. Para Lemle (1991, p.7), “a ideia de símbolo é bastante complicada. Uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada.” Essa relação do símbolo com a coisa simbolizada é arbitrária e precisa ser desvendada pela criança para que a aprendizagem acerca da leitura e escrita de fato se efetive.

Essa característica arbitrária marca o SEA na língua portuguesa que, ainda assim, pode ser considerada como uma ortografia mais próxima da transparência<sup>18</sup>, ao contrário de outras ortografias como a do inglês ou francês que são mais próximas da opacidade<sup>19</sup>.

Dessa forma, como nos indicam as pesquisas (FAYOL, 2014; MORAIS, 2012; SOARES, 2018), a criança em processo de alfabetização passa por uma fase em que sua atenção se volta ao significado das palavras e não para os sons que a constituem. E para que avancem em direção a compreensão do SEA, é necessária propostas de atividades que a auxiliem a valorizar a sonoridade. E a consciência fonológica é uma aliada nesse processo.

É na dimensão linguística da alfabetização que a consciência fonológica está situada, sendo, como nos indica Soares (2018), a capacidade de focalizar os sons das palavras separando-as do seu significado, bem como a capacidade de segmentar as palavras nos sons que a constituem.

Para que o avanço tão desejado das crianças em direção à escrita alfabética aconteça é necessário primeiro a superação desse estágio inicial de compreensão da fala, em que a atenção da criança se volta para conteúdo semântico da palavra, sendo necessário para essa superação, que a atenção do aprendiz seja dirigida aos aspectos fônicos da fala.

A dificuldade em diferenciar o conteúdo semântico da palavra da sua constituição fônica nas crianças em processo inicial de aprendizagem da língua, é

<sup>18</sup> Segundo Soares (2018), são transparentes as ortografias em que as correspondências entre grafemas/fonemas são coerentes e consistentes.

<sup>19</sup> Ainda de acordo com Soares (2018), as ortografias opacas são aquelas em que as correspondências grafemas/fonemas são variáveis, inconsistentes e arbitrárias.

conhecida como realismo nominal. Para Soares, (2018, p. 178),

[...] a superação do realismo nominal é, ao mesmo tempo, condição e consequência do desenvolvimento da sensibilidade da criança aos constituintes das palavras: é a sensibilidade a rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético.

A consciência fonológica enquanto conjunto variado de habilidades que permitem uma reflexão sobre a língua pode cooperar para a superação desse entendimento inicial da criança, propiciando uma aprendizagem significativa, estimulante e desafiadora.

### 3 OS TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Várias habilidades compõem a consciência fonológica e, segundo Morais (2012, p. 84, grifos do autor), “aquilo que chamamos de ‘consciência fonológica’ é na realidade, um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”.

Dessa forma, as diversas habilidades fonológicas podem ser desenvolvidas e aprendidas com um trabalho realizado com os textos da tradição oral, fazendo parte do planejamento e da dinâmica das aulas de alfabetização, por serem conhecidos das crianças e apresentarem um caráter lúdico. Para Morais (2012, p. 93),

[...] muitos têm visto os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas etc.) que as crianças conhecem ou aprendem de cor e que são parte da cultura do brincar infantil. O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita de palavras. Assim cria-se um bom espaço para que meninos e meninas, curiosamente, comecem a prestar mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas.

Neste sentido, brincar com a sonoridade das palavras por meio das cantigas de rodas, quadrinhas ou parlendas proporcionam momentos de aprendizado, considerando as possibilidades de apropriação do SEA.

A relevância dos gêneros textuais também está explicitada, em documento oficial do MEC (Direitos de aprendizagem), no componente curricular de língua portuguesa (BRASIL, 2012) no seguinte item: “IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, entre outros”.

Vale destacar, que o trabalho com os referidos gêneros, não deve ficar apenas na oralidade, esse ensino precisa ser sistematizado e uma análise fonológica das

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

palavras dos textos, contribui para a aprendizagem das crianças. Para Morais (2012, p. 151),

[...] o domínio das correspondências grafema-fonema pressupõe um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso. Em nossa experiência, vemos que ele deve incluir atividades nas quais as crianças leiam e escrevam diferentes unidades linguísticas: palavras, frases e textos.

Assim, os textos da tradição oral utilizadas nas aulas, devem ser fixados na sala e explorados por meio da leitura feita com o professor. Os alunos, também, devem ser incentivados a ler os textos que sabem de cor, pois essa prática promove oportunidade para reflexão sobre a pauta sonora das palavras, permitindo também ajustes de partes do falado ao escrito.

Uma grande variedade de textos pode ser utilizada na alfabetização para desenvolver, focalizar os sons das palavras e a capacidade de segmentar as palavras nos sons que a constituem (SOARES, 2018), tais como as cantigas, *O sapo não lava o pé e Dona aranha*, bem como as parlendas e quadrinhas rimadas. Segundo Morais (2019, p. 157), “nas últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bons livros destinados ao ciclo de alfabetização, sobretudo os concebidos para o primeiro ano, passaram a enriquecer seu repertório de gêneros textuais com cantigas, parlendas, adivinhas e afins”. Para a criança, torna-se significativo, encontrar no livro didático, textos pertencentes à sua realidade.

Um trabalho reflexivo e desafiador pode ser desenvolvido por meio desses textos. De acordo com publicação do documento Brasil (2012, p. 24, grifo do documento),

[...] ao realizarmos atividades que desafiam as crianças a refletir fonologicamente sobre as palavras, sempre que possível devemos apresentar, simultaneamente, as formas escritas das palavras. Pensemos bem: se por exemplo, numa brincadeira de produzir palavras que rimam como FEIJÃO, a professora registra abaixo dessa as outras palavras que os alunos vão verbalizando (CAMINHÃO, CORAÇÃO, TUBARÃO etc.), esses meninos e meninas vão ter uma coisa interessante sobre a qual refletir: por que todas aquelas palavras terminam com ÃO? Sem dar uma aulinha expositiva (e pouco útil) de que ‘palavras que têm pedaços sonoros parecidos tendem a ser escritas de modo idêntico’, a professora cria situações que levam os alunos a vivenciarem, de forma facilitada, a reflexão que leva a esse tipo de descoberta.

De acordo com Gomes e Moraes (2014), a oralidade é parte vital da cultura popular e a criança já chega na escola encantada pelas cantigas, fábulas, parlendas e outras manifestações orais. É um gênero de texto da tradição oral que pode propiciar bons desafios nas aulas de alfabetização, por ser conhecido de muitas crianças e utilizado, para recitar e brincar são as parlendas, visto que se apresentam como,

[...] uma clara marca de ‘brincadeira com palavras’, tendem a conter mais rimas e, às vezes, as repetições de palavras visam dar certo encadeamento ao conjunto. Podem também variar quanto ao tamanho, o

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

que para algumas dá um forte sentido de brevidade ou, em outros casos as faz se aproximarem das lenga-lengas pelo que têm de reaparição das mesmas palavras. Parlendas envolvem diferentes temáticas e finalidades (existem parlendas para ensinar coisas, para decidir quem começa uma brincadeira, para cantar enquanto se brinca etc). (MORAIS, 2019, p. 159, grifo do autor)

O envolvimento das crianças com esses textos possibilita um aprendizado mais significativo e, também, o aprofundamento da reflexão sobre a pauta sonora das palavras. Parlendas bem conhecidas, ao serem recitadas nas brincadeiras, propiciam momentos de prazer e também permitem uma análise fonológica, sistematizando conhecimentos essenciais no processo de alfabetização.

A parlenda apresentada abaixo, se configura em um texto com potencial para promover reflexões interessantes e desafiadoras acerca do SEA. As rimas estão destacadas em negrito.

**Macaco**

*O macaco foi à feira  
não sabia o que comprar.  
Comprou uma cadeira  
pra comadre se sentar.  
A comadre se sentou  
a cadeira escorregou.  
Coitada da comadre  
foi parar no corredor.*

SOUSA, Maurício. Turma da Mônica: Folclore Brasileiro. São Paulo; Girassol, 2009.

A percepção das rimas enquanto semelhança entre as sílabas ou fonemas finais das palavras permitem que várias questões desafiadoras sejam lançadas. Com relação à parlenda apresentada é possível indagar se existem no texto palavras que terminam com o mesmo som, quais seriam essas palavras e quais as partes que se repetem. Análises como essas, produzem conhecimentos significativos como, por exemplo, de que as palavras que possuem sons iguais, em muitos casos, compartilham sequências idênticas de letras. Também é possível solicitar que localizem no texto a palavra *macaco* e respondam se há na sala algum colega que tem o nome iniciado da mesma forma ou se sabem dizer outras palavras com esse som inicial, aguçando assim, a sensibilidade às aliterações, que são semelhanças entre as sílabas ou fonemas iniciais das palavras.

Vale ressaltar, que as rimas e aliterações são apenas algumas das possibilidades de trabalho com a consciência fonológica. Contar partes das palavras, comparar palavras quanto ao tamanho, identificar fonemas iniciais, descobrir uma palavra dentro de outra, também se constituem em importantes aprendizagens sobre o SEA, que podem ser realizadas a partir de propostas que envolvam as parlendas, quadrinhas

ou cantigas.

É fundamental, que o professor contemple no planejamento, propostas de trabalho com os textos da tradição oral. Segundo Gomes e Moraes (2014), permitir que parlendas e cantigas adentrem o ambiente escolar é um ótimo começo, pois as crianças terão oportunidade de conviver e contribuir com elementos trazidos por elas do seu ambiente familiar e comunitário.

Outra oportunidade de significar as propostas de trabalho são as cantigas. De acordo com Moraes (2019), “elas também precisam constituir para as crianças objeto de leitura, de modo que possam refletir e brincar com as palavras e suas partes menores (sílabas, rimas)”. Abaixo estão três exemplos de cantigas que possibilitam unir brincadeira e aprendizagem sobre o SEA. As rimas estão em negrito.

### **Caranguejo**

*Caranguejo não é peixe,  
caranguejo peixe é  
Caranguejo só é peixe  
na enchente da maré.*

*Palma, palma, palma,  
pé, pé, pé.  
Roda, roda, roda,  
Caranguejo peixe é.*

SOUSA, Maurício. Turma da Mônica: Folclore Brasileiro. São Paulo; Girassol, 2009.

### **A canoa virou**

*A canoa virou  
por deixaram-na virar.  
Foi por causa da (falar o nome da criança)  
que não soube remar.*

*Se eu fosse um peixinho  
e soubesse nadar,  
eu tirava (nome da criança)  
lá do fundo do mar.*

SOUSA, Maurício. Turma da Mônica: Folclore Brasileiro. São Paulo; Girassol, 2009.

### **O cravo e a rosa**

O cravo brigou com a rosa  
debaixo de uma sacada.  
O cravo saiu ferido  
e a rosa despedaçada.

O cravo ficou doente,  
a rosa foi visitar.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

O cravo teve um desmaio  
E a rosa pôs-se a chorar.

SOUSA, Maurício. Turma da Mônica: Folclore Brasileiro. São Paulo; Girassol, 2009.

É nessa perspectiva, de aprender refletindo sobre a língua, que os textos da tradição oral se inserem no contexto da alfabetização, porém, Moraes (2019) nos alerta que muitos educadores não pararam ainda para analisar que os gêneros textuais de domínio público são um excelente material para refletir sobre as palavras da língua em suas dimensões gráfica e sonora.

Assim, por meio da ludicidade e da valorização dos textos da tradição oral potencializamos oportunidades reais das crianças experimentarem situações de aprendizagem sobre o SEA.

#### **4 ALGUMAS REFLEXÕES**

A apropriação do SEA pode ser vivenciada de maneira significativa na alfabetização, por meio de propostas que efetivamente contribuam para a compreensão leitora e escritora dos alunos. Os textos da tradição oral apresentam-se como uma alternativa relevante, por possibilitar um ensino lúdico, que pode ser sistematizado, por meio de um trabalho voltado para a análise fonológica de textos que contenham rimas, aliterações e fazendo comparações e contagem das partes das palavras, contemplando, dessa forma, a especificidade desse processo.

A importância do trabalho com as cantigas, parlendas e quadrinhas, passa também pela possibilidade de valorizar os conhecimentos que os alunos constroem fora do contexto escolar e que precisam ser considerados pelo professor, por fazerem parte das suas experiências de vida. Os textos que as crianças sabem de cor se constituem em uma oportunidade ímpar de significar as práticas pedagógicas.

Aprendizagens importantes para a alfabetização podem ser decorrentes da valorização dos textos da tradição oral, pertencentes ao universo infantil, considerando-os como impulsionadores da leitura e da escrita.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**. Brasília: MEC, 2012.  
\_\_\_\_\_. **Direitos e objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização**.  
Brasília: MEC, 2012.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**.  
São Paulo: Cortez, 2014.

FAYOL, Michel. **A aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUSA, Maurício. **Turma da Mônica: Folclore Brasileiro**. São Paulo; Girassol, 2009.

## **A PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Natalice Ferreira Santos\*

Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros\*

**RESUMO:** O presente artigo tem por finalidade analisar de que forma o ensino de língua portuguesa oportuniza a prática social da escrita. Tendo em vista que a concepção de letramento como a participação efetiva na cultura escrita. Sendo, portanto, um processo que tem início desde o nascimento e percorre por todo processo formativo do sujeito, tal como preconiza Magda Soares (2009). A metodologia adotada é de análise discursiva, com abordagem qualitativa. Neste sentido, as aulas de língua portuguesa devem preconizar o ensino de escrita leitura e escrita enquanto prática social, a fim de promover uma interação mais efetiva entre texto e leitor na produção de novos sentidos, promovendo uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Ensino. Língua portuguesa.

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de Língua Portuguesa (LP) tem sido comumente objeto de diversas pesquisas acadêmicas, principalmente no que tange as significativas mudanças na concepção de língua e dos estudos sobre linguagem nos últimos 20 anos. Nesta direção, pesquisadores também apontam a necessidade de mudança nas práticas adotadas por professores de LP.

Dentre as mudanças ocorridas, importa ressaltar os aspectos relativos ao texto e à gramática a partir das situações concretas de uso, ou seja, nas interações sociais. Desconstruindo a visão tradicionalista que restringia a aprendizagem de Língua Portuguesa às regras prescritas pela gramática normativa.

---

\* Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação – Formação de Professores da Educação Básica (PPGE/UDESC) – Campus Ilhéus/Bahia/Brasil. Email: natalice.letras21@gmail.com

\* Professora no Programa de Mestrado Profissional em Educação – Formação de Professores da Educação Básica (PPGE/UDESC) – Campus Ilhéus/Bahia/Brasil. Email:fernandapinheirobarros@gmail.com

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Dessa forma, compreende-se que as aulas de Língua Portuguesa precisam dar conta do uso efetivo da língua nas práticas cotidianas dos alunos, com base em variados gêneros discursivos e textos multimodais. Para tanto, faz-se necessário fomentar uma reflexão crítica a respeito do exercício da linguagem e do funcionamento da língua em situações concretas de uso.

Conforme Bakhtin (1997), os “gêneros do discurso” são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em diferentes esferas sociais. Sendo assim, eles fazem parte de todo processo de interação e comunicação social que se dá por meio da língua. Assim, uma das abordagens para o ensino de Língua Portuguesa, é o trabalho com os gêneros textuais, pois estes permeiam todas as práticas sociais da linguagem.

Ressalta-se o interesse e a atualidade do tema em análise nas pesquisas científicas, haja vista o estado da cultura letrada do país e as diversas perspectivas de abordagens sobre letramentos. Assim como, as multimodalidades de textos, a escrita eletrônica e a democratização do acesso a diferentes gêneros textuais em suportes digitais.

Desta forma, as práticas de ensino devem levar em conta a importância de ir além dos conteúdos formais que o currículo escolar estabelece, a fim de construir um ensino participativo, crítico e reflexivo sobre as práticas sociais de leitura e escrita.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para a fundamentação teórica deste trabalho, lança-se mão de um referencial pautado no ensino de língua portuguesa e letramento. Como arcabouço teórico inicial, destaca-se Travaglia (2007), que discorre sobre o uso da gramática dissociada da produção de texto.

[...] um ensino que parece não ter nenhuma razão ligada à vida das pessoas, uma vez que é um ensino que se estrutura apenas na perspectiva formal da identificação e classificação de unidades e estruturas da língua, esquecendo quase por completo a outra parte da gramática, que é o funcionamento da língua em textos que produzem efeitos(s) de sentido, permitindo a comunicação em situações concretas de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2007, p.54).

Seguindo uma abordagem interacional da língua, (ANTUNES, 2003), afirma que é através do texto que a aprendizagem das normas gramatical ganha sentido. Desse modo, o ensino de LP não pode ser reduzido a um ensino estanque e descontextualizado da gramática, sem levar em conta a língua em uso através da produção de textos orais e escritos.



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Numa perspectiva pragmática da linguagem, os gêneros textuais se configuram como a materialidade da forma e da funcionalidade da língua. Por isso, orienta-se que nas aulas de LP sejam trabalhados diversos gêneros textuais. Como aponta Bazerman, ao definir os gêneros.

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p.23)

No contexto das novas concepções e abordagens para o ensino de língua, surge a partir de meados da década de 80, estudos sobre letramento no Brasil. A concepção de letramento é ampla e complexa devido à variedade de significados, conhecimentos e habilidades envolvidos. Apesar de ser relativamente recente, o uso do termo letramento no contexto escolar corrobora para significativas mudanças no ensino da Língua Portuguesa.

No que tange à aprendizagem da língua, trabalhar com o conceito de letramento propõe um ensino que não se resume ao uso da gramática normativa. Para tanto, faz-se necessário recorrer aos estudos de Soares (2009) e Kleiman (1995), que discutem a respeito do letramento em um sentido mais global, ao inserir os aspectos sociais e históricos que envolvem a aquisição da escrita.

Verifica-se a importância das práticas de letramento durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim visto, Magda Soares define letramento como:

“Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2009, p.39).

Por essa razão, é de suma importância que as práticas educacionais adotadas pelos professores, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, passem a contemplar os usos sociais da habilidade de escrita e de leitura, a fim de ampliar o arcabouço linguístico e a visão de mundo dos estudantes em uma sociedade grafocêntrica.

Para autora Maria do Rosário Mortatti, a compreensão de letramento está intrinsecamente ligada às funções sociais da língua escrita. Segundo afirma a mesma na citação abaixo:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso,

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p.98).

Logo, para que o letramento no contexto escolar se torne uma prática efetiva, é preciso que os alunos não sejam somente alfabetizados, mas sim letrados. Em outras palavras, a ação de letrar é mais que ensinar a ler e a escrever, é fazer com que esses alunos se tornem cidadãos críticos e conscientes quanto ao seu lugar na sociedade, sendo capazes de reconhecer a importância do ensino da Língua Portuguesa.

Posto isso, fica claro que a prática do letramento é difusa, porque ela não acontece apenas no espaço da sala de aula, mas também, fora dela. Assim sendo, as aulas de Língua Portuguesa devem oportunizar momentos de aprendizagem e socialização do conhecimento. E as práticas docentes devem dar condições para que a prática do letramento se efetive em sua amplitude.

Partindo desse princípio, Kleiman (2007) chama atenção para a diferença entre ensino e prática de letramento. A saber, segundo a autora:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAM, 2007, p.02).

Portanto, ao considerar as práticas discursivas e a linguagem enquanto prática social, o ensino precisa letrar os alunos. Lançando mão de uma diversidade de gêneros discursivos, com a produção de gêneros orais e escritos, em contextos reais e concretos de comunicação. A fim de que os mesmos possam fazer uso da leitura e da escrita com propriedade, nas mais diversas situações sócias discursivas.

Dessa forma, o referencial teórico apresentado até aqui dá conta de problematizar a questão de pesquisa apresentada, bem como fundamentar, ainda que de forma breve, que para o ensino de Língua Portuguesa, a prática de letramento se desenvolve no contexto de uso da competência leitora e escrita, tal como preconiza a base nacional.

### **ANÁLISE DISCURSIVA**

Ao considerar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, é preciso analisar e refletir sobre as práticas de ensino adotadas por professores em sala de aula. Essa análise engloba os diversos fatores envolvidos no processo de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

construção da aprendizagem. Sendo este um processo contínuo, não linear, individual e heterogêneo. Estão envoltos nesse bojo a condição social dos alunos, a estrutura do espaço físico que escola dispõe, além da formação e valorização dos professores. São muitos os questionamentos e os caminhos a serem traçados em buscas de respostas e ou “fórmulas mágicas” de como promover ensino e aprendizagem para todos de forma legítima e adequada

Desta forma, as práticas de ensino devem levar em conta a importância de ir além da gramática, construindo um ensino participativo, crítico e reflexivo sobre língua e linguagem. Como bem ressalta Magda Soares, ao diferenciar alfabetização de letramento.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, 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 a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 40).

Contudo, não basta apenas saber decodificar o código escrito, tendo em vista que o uso social da linguagem perpassa pelo pleno domínio das variantes linguísticas, da leitura e da compreensão de diversos tipos de enunciados que circulam socialmente. Assim, espera-se que aluno saiba se comunicar não só através da fala, mas também da escrita em diferentes contextos.

Para tanto, é necessária uma tomada de consciência por parte dos docentes sobre suas práticas, para que possam ressignificá-las, trazendo para sala de aula um ensino que promova a reflexão, a criticidade e o conhecimento. Entretanto, é claro que, conscientizar os professores não é o suficiente para a transformação do sistema educacional por completo.

Por conseguinte, para que as práticas de ensino sejam bem-sucedidas, o professor precisa ser capacitado com formação inicial e continuada, bem como estimulado e valorizado no desempenho de suas funções, correspondendo de forma eficiente e responsável às demandas e os desafios da sala de aula.

A definição de letramento é diversificada devido à variedade de significados, conhecimentos e habilidades envolvidos. Apesar de recente, o uso do termo no contexto escolar corrobora para significativas mudanças no ensino da Língua Portuguesa. No que tange à aprendizagem da língua, trabalhar com o Letramento propõe um ensino que não se resume ao uso da gramática normativa.

Portanto, para que o letramento no contexto escolar se torne uma prática efetiva, é preciso que os alunos não sejam tão somente alfabetizados, mas sim letrados. Em outras palavras, a ação de letrar é mais que ensinar a ler e escrever, é

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

fazer com que esses alunos se tornem cidadãos críticos e conscientes quanto ao lugar na sociedade, sendo capazes de reconhecer a importância do ensino da Língua Portuguesa.

Posto isso, fica claro que a prática do letramento é difusa, pois ela ocorre no contexto escolar e, também, fora dele. Sendo a escola um espaço de aprendizagem e socialização do conhecimento, é seu dever promover condições para que a prática do letramento se efetive em sua amplitude. Entretanto, Kleiman (2007) chama atenção para a diferença entre ensino e prática de letramento. A saber, segundo a autora:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAM, 2007, p.02).

Portanto, Kleimam postula que a prática de letramento se desenvolve no contexto de uso da competência leitora e escrita, considerando as práticas discursivas e a prática social da linguagem. Por esse motivo, a escola precisa oportunizar aos alunos a prática do letramento em contextos reais e concretos de comunicação, para que os mesmos possam fazer uso da leitura e da escrita com propriedade, nas mais diversas situações sócio-discursivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No mundo globalizado do século XXI, não basta apenas ensinar o estudante a competência leitora e escrita, é preciso ir além. Por isso, é fundamental conceber a língua enquanto prática social que auxilia o indivíduo na significação e na formação de conhecimentos e valores do ponto de vista social, cultural e ideológico dos grupos sociais em que participa.

Desse modo, considera-se pertinente o objeto de estudo proposto por esse projeto de pesquisa, com vistas para um ensino mais dinâmico e uma aprendizagem mais efetiva a respeito da língua portuguesa. Noutras palavras, um ensino que de fato possa potencializar nos educandos a capacidade de expressar seus pensamentos, ideias e opiniões, lançando mão de múltiplos recursos linguísticos.

Assim posto, cabe salientar a nossa importância, enquanto professores, na construção de um espaço educativo que promova uma aprendizagem dinâmica e efetiva, na formação de falantes que dominem seu próprio idioma, que reconheçam a

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

importância da língua escrita e que se transformem em sujeitos críticos e conscientes quanto ao seu lugar numa sociedade letrada como a nossa.

Não obstante, ratifica-se a relevância de aprendizagem significativa para formação de sujeitos críticos dentro do universo das tecnologias digitais, preparando-os para a participação de forma efetiva na sociedade contemporânea. A inclusão da tecnologia demanda interações sociais e práticas leitoras e escritas que vão além da decodificação do código. Por isso, é fundamental saber interagir através de outras modalidades e ferramentas diversas para estar em consonância com as práticas sociais da era tecnológica.

Pretendemos com base na análise discursiva apresentada, ampliar nossa área de conhecimento e auxiliar na melhoria das práticas de ensino de língua portuguesa em sala de aula. Tendo em vista o processo de letramento desde a aprendizagem inicial e a prática social de leitura e escrita.

Considera-se pertinente o Letramento no contexto escolar, com vistas para um ensino mais dinâmico e uma aprendizagem mais efetiva sobre língua. Isto é, um ensino que de fato possa potencializar nos educandos a capacidade de expressar seus pensamentos, ideias e opiniões, lançando mão dos recursos disponíveis na língua.

Apesar disso, é preciso uma tomada de consciência por parte dos alunos no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente no tocante a uma questão bastante pertinente quando assunto é ensino-aprendizagem de LP, não basta saberem ler e escrever, é imprescindível que saibam compreender e interpretar os diversos textos que circulam na esfera social.

Portanto, dentro dos limites desse artigo, procurou-se tratar da língua numa perspectiva dialógica, em que as concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem estejam inseridas no contexto escolar. A fim de proporcionar aos alunos respostas ativas na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

Diante do exposto, foi possível verificar através desse trabalho que o ensino de Língua Portuguesa torna-se mais efetivo e significativo por meio da prática social das competências leitoras e escritoras, por conceder aos alunos condições para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita.

Além de possibilitar o uso efetivo do texto, como unidade de sentido em atividades sociais concretas da linguagem. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa implica em ações didáticas que possibilitam o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes.

Assim posto, fica explícito a necessidade de nós, enquanto professores,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

fomentarmos um espaço educativo que promova uma aprendizagem dinâmica e efetiva na formação de falantes que dominem seu próprio idioma, que reconheçam a importância da língua escrita e que se transformem em sujeitos críticos e conscientes quanto ao seu lugar numa sociedade letrada como a nossa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Aula de português**: encontros & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_ **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

## TUTORIAS COLABORATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO

Sandra da Matta Virgem Gomes<sup>20</sup>  
Joelson Alves Onofre<sup>21</sup>  
Josiane Santa Inês Soares Gomes<sup>22</sup>

**RESUMO**: O artigo em tela apresenta o projeto de extensão “Tutorias Colaborativas em Alfabetização”, que se propõe a fomentar um conjunto de ações educacionais/pedagógicas estratégicas e articuladoras, em torno do processo de alfabetização, capaz de prevenir e/ou minimizar a manifestação do analfabetismo e da subescolarização, no interior de instituições

<sup>20</sup> Professora Assistente do Departamento de Ciências da Educação – DCIE/UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: [sdmvg@uol.com.br](mailto:sdmvg@uol.com.br)

<sup>21</sup> Professor Assistente do Departamento de Ciências da Educação – DCIE/UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: [jaonofrecp@yahoo.com.br](mailto:jaonofrecp@yahoo.com.br)

<sup>22</sup> Professora da Rede Municipal de Itabuna, Assessora da Educação Infantil, Secretaria de Educação de Itabuna, Bahia, Brasil. E-mail: [josianesantaines@hotmail.com](mailto:josianesantaines@hotmail.com)

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

educacionais, preferencialmente aquelas que compõem as redes públicas municipais de ensino, destinadas ao atendimento de crianças e jovens adolescentes de até 14 anos de idade. Objetiva desenvolver e divulgar um conjunto de ações tutoras colaborativas em alfabetização, capazes de promover o acesso com qualidade à cultura letrada, inicialmente, de crianças e adolescentes, provenientes dos setores populares. O referencial teórico contempla as discussões sobre os processos de alfabetização e letramento no/do Brasil, dos seguintes autores: Ana Teberosky e Emília Ferreiro, Artur Gomes de Moraes, Esther Pillar Grossi, Magda Soares, dentre outros. O percurso metodológico priorizou a abordagem qualitativa sendo a escolha da pesquisa participante como a mais indicada para ajudar a traçar o contorno das ações, além de contribuir para esclarecer a problemática observada e vivenciada, nela intervindo, exigindo a participação efetiva dos elementos envolvidos no processo.

**Palavras-chaves:** Alfabetização. Formação continuada. Tutorias colaborativas.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta, sucintamente, o projeto de extensão “Tutorias Colaborativas em Alfabetização” cujo objetivo é desenvolver e divulgar um conjunto de ações tutoras colaborativas em alfabetização, capazes de promover o acesso com qualidade à cultura letrada, inicialmente, de crianças e adolescentes, provenientes dos setores populares. Tal projeto já teve a oportunidade de ser experienciado na Rede Municipal de Ensino de Itabuna-Ba, com o título de Tutoria e Monitoramento da Aprendizagem Escolar em Alfabetização, em 2006, junto às unidades de ensino: Infante Juvenil, Agrupada Vicentino; Instituto Municipal

Teosópolis e Fernando Cordier, unidades escolares, em sua maioria, recém-municipalizadas, organizadas por estruturas seriadas, advindas da Rede Estadual. Vale ressaltar que a maioria do quadro funcional docente dessas escolas pertencia à Rede Estadual e demonstrava, explicitamente, seus receios quanto à organização Ciclada, adotada pelo município de Itabuna. Nessas unidades seriadas de ensino, a temática sobre crianças e adolescentes “que não sabiam nada” e que “não queriam nada”, eram recorrentes. As solicitações dos professores sobre “o quê fazer e quem poderia fazer alguma coisa” eram frequentes. Assim, fomos constatando, pelas evidências, que, somente em raros casos, ministrava-se uma abordagem específica, pontual, voltada para o processo de alfabetização.

Os professores consideravam-se docentes de suas séries específicas e limitavam-se a ministrar conteúdos fixos e hierarquizados daquela série. Quanto aos alunos, eram pouco contemplados em suas necessidades de aprendizagem. Ademais, muitos deles entravam diretamente na 1ª série, e aqueles que não possuíam os requisitos considerados básicos para a etapa em que estavam ou a seguinte, ficavam estacionados, para trás ou “abandonavam” a escola. Esse fato era visto com

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

uma certa dose de “normalidade” pela maioria dos professores.

Assim, como fruto das inquietações que foram surgindo a partir das formações continuadas de professores por nós realizadas, começaram a surgir preocupações com o não aprender na escola. Afinal, estavam agora, inseridos num sistema de Ciclos, que fomentava uma postura mais democrática e comprometida com as classes populares. Passamos, então, com as contribuições do grupo, a sistematizar os anseios manifestados, dando origem à proposta anteriormente citada. Essa tinha como objetivo enfatizar, de maneira mais focal, ações voltadas para aqueles(as) alunos(as) das classes de 1ª e 2ª séries ainda não alfabetizados ou com baixa performance em alfabetização e, também, ações dirigidas aos professores desses alunos, com a colaboração de coordenadores pedagógicos e diretores escolares. As contribuições dos profissionais que se envolveram, de fato, na ação de tutoria, trouxeram-nos resultados considerados promissores, para além de nossas expectativas.

No ano de 2011, resolvemos redimensionar a proposta e, com a contribuição da professora Sandra Cristina Souza Reis Abreu, do Departamento de Ciências da Educação (DCIE), apresentamos ao PIBID/PEDAGOGIA/UESC o subprojeto intitulado: Tutoria e Monitoramento da Alfabetização em Rede Ciclada, envolvendo cerca de 20 graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, professores e coordenadores pedagógicos da Educação Básica e, mais uma professora do DCIE, Emilia Peixoto Vieira. Esse projeto, que teve como coordenadora inicial, a professora Sandra Cristina Souza Reis Abreu, trouxe grandes contribuições para todos os atores que dele fizeram parte, sobretudo, pela parceria estabelecida entre as diferentes instâncias e níveis de ensino. Posteriormente, assumimos a coordenação do mesmo. O projeto finalizou as suas ações em 2013, devido a modificações no quadro da política municipal. Posteriormente, a professora Sandra da Matta Virgem Gomes assume a coordenação do mesmo.

Como podemos perceber, o presente projeto é fruto de uma caminhada. Assim sendo, consideramos que este é o momento propício para ampliarmos o nosso raio de ação, buscando intensificar parcerias, para que possamos atingir, de maneira mais sólida, um contingente expressivo de beneficiários residentes em municípios que compõem o denominado Território da Cidadania Litoral Sul Bahia, localizados na área de abrangência da Universidade Estadual de Santa Cruz. Trata-se, pois, de uma estratégia que vai além da perspectiva pedagógica em alfabetização, porque busca engajar-se na defesa da efetivação de uma política educacional inclusiva, que garanta acesso e permanência, com qualidade progressiva da aprendizagem, aos filhos das



classes populares brasileiras que frequentam, principalmente, os estabelecimentos de ensino pertencentes à Rede Pública (Municipal).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As transformações políticas, sociais e tecnológicas ocorridas no final do século XX e início do século XXI têm provocado avanços, mas também aprofundado processos de exclusão, como o analfabetismo, sob novas perspectivas. Sobre esse assunto, Soares (2007) aborda que esse fenômeno tem sido, historicamente, um processo persistente e recorrente.

Ratificando a posição de Soares, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2012 (IBGE, 2012) sobre o analfabetismo, vão além dos percentuais numéricos revelando-nos que esse fenômeno tem cor (negra e parda); classe social (baixa, economicamente desfavorecida); idade/sexo (15 a 23 anos jovens- homens, e sessenta anos - mulheres); localização geográfica (regiões Norte e Nordeste do Brasil – periferias urbanas).

Sobre esse assunto, Gadotti (2000) é enfático ao afirmar que as pessoas sem acesso à escolarização são as mesmas excluídas do acesso a outros bens sociais, tais como: saúde, moradia, trabalho, lazer etc. É importante ressaltar que a região Nordeste do Brasil, até o período citado pelo IBGE, concentra mais da metade do número de analfabetos do país. A Bahia, Estado pertencente a essa região, tem o maior índice populacional de pessoas negras e pardas; os municípios baianos de médio porte, como Itabuna e Ilhéus, tidos à época como polos educacionais da região sul do Estado, concentram elevado número de pessoas em condição de analfabetismo e subescolarização.

Destacamos que merecem especial atenção as redes municipais de ensino dessas duas cidades porque eram organizadas pela modalidade de Ciclos. Existia, na opinião do senso comum, uma tendência em culpabilizar essa modalidade organizacional pelas mazelas do fracasso escolar, fatos que precisam ser, cuidadosamente averiguados, pois se trata de uma nova variável. Ademais, dados e fatos da realidade apontam que um número alarmante de jovens adolescentes têm sido dizimados pela violência urbana nos últimos anos; basta consultar as manchetes diárias dos jornais impressos e televisivos que circulam na região.

Assim, problemas sócio-educacionais de diferentes ordens, vão-se imbricando e afetando as instituições públicas de ensino, os professores, os alunos e as famílias de diversas configurações, que constituem hoje, os setores populares. Um dos

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

problemas com mais evidência na educação pública brasileira, a configurar, dentre outros, a baixa qualidade da educação ofertada, é o não aprender na escola. Muitas crianças e adolescentes, em situação etária regular em relação ao nível de ensino em que estão inseridos, não conseguem aprender aspectos do processo de alfabetização inicial, próprios do nosso código de escrita, chegando a “concluir” a etapa da educação básica, apresentando baixa performance educacional.

A estratégia escolar, historicamente adotada diante da constatação da não aprendizagem, tem sido, na maioria dos casos, a não-estratégia, observando-se a adoção de ações isoladas e desconectadas que mais excluem do que incluem, não suscitando os resultados positivos esperados, apesar da boa intenção de muitos professores; poucas ações são realizadas envolvendo o coletivo. Constata-se, na prática, o isolamento a que são submetidos os gestores do trabalho pedagógico, com destaque para os professores alfabetizadores, coordenadores(as) pedagógicos(as).

Como consequência, instala-se na maioria dos sujeitos (alunos, professores, coordenadores pedagógicos, pais) e nos ambientes (escolar e familiar) o desinteresse, a desesperança, a letargia, o preconceito, a violência, sob diversas perspectivas, culminando, inclusive, com o remanejamento e/ou expulsão de muitos adolescentes das instituições de ensino. Agrava-se conseqüentemente, tal situação, no âmbito da convivência social, na medida em que se constata a ausência de políticas públicas voltadas para este segmento da população.

Ressaltamos que, nos últimos quarenta anos do século XX e início do XXI, houve novas pesquisas e descobertas no campo da alfabetização, gerando mudanças conceituais e metodológicas (SOARES, 2003, 2007), capazes de contribuir para a reversão do fracasso escolar, numa perspectiva político-pedagógica. Consideramos, porém, que tais estudos de pesquisa não foram suficientemente democratizados no âmbito institucional escolar. Muitos deles foram distorcidos em seus propósitos originais, o que acabou ocasionando muitos equívocos, com repercussões e prejuízos incalculáveis.

Com base nos argumentos elencados e em observância à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual se propõe cumprir o disposto no artigo 214 da Constituição Federal, é que apresentamos o projeto intitulado Tutorias Colaborativas em Alfabetização. É uma forma de contribuir para a mobilização estratégica de agentes, setores e instituições, com vistas à superação do desafio histórico da condição de analfabetismo que atinge os filhos das populações marginalizadas do Brasil. Para tanto, buscamos, especificamente, amparo no Art. 2º intitulado Diretrizes do PNE; item I – Erradicação do analfabetismo; na meta

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

nº 5, do anexo que acompanha este mesmo documento, propondo, alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; bem como, no conjunto de estratégias propostas para a efetivação desta meta, especialmente, a de número 5.4 que diz: fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

Em tempo, esclarecemos que o termo “Tutorias” também fundamenta-se na Lei nº 8.069, de 13/07/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (sujeitos alvos iniciais do projeto). Assinala, na oportunidade, uma nova compreensão a qual se dirige para além das inúmeras controvérsias e concepções habituais que envolvem a visão de tutor, suas funções e competências. Visa designar, portanto, um conjunto de ações conscientes, engajadas e articuladas em torno do processo de alfabetização no qual, diferentes pessoas, atuando como agentes do processo, de maneira “colaborativa” e, em âmbitos diversos, auxiliam-se mutuamente, formando um conjunto de contribuintes, na busca de soluções para os problemas educacionais que os afetam, construindo juntos uma nova história, capaz de reverter processos de exclusão que ocorrem, também, em diferentes níveis e instâncias da sociedade. Foi por essa razão que optamos por escrever a palavra Tutorias “no plural” e complementando-se.

Trata-se, portanto, de uma nova concepção para termo já conhecido. Quanto ao termo Alfabetização, o enfoque seguirá abordagens: sócio-antropológica (FREIRE, 1982; 2001;), linguística (SOARES, 2001; 2003; 2007; psicolinguística (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986) e, CAGLIARI, 1989, 1998) e pedagógica (GROSSI, 1990; CEALE, 2007, 2008, 2010), utilizando, também, a referência de outros estudiosos da área que comunguem da mesma linha de abordagem.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Considerando que a temática a ser abordada no projeto foi fomentada pelas populações pertencentes ao contexto escolar público municipal e a problemática, pano de fundo, o não aprender na escola, constitui-se um fenômeno sócio-educacional que vem excluindo a maioria das pessoas pertencentes às classes populares do Brasil, ponderamos como percurso metodológico a abordagem qualitativa e colaborativa na perspectiva abordada por Ibiapina (2008) sendo a escolha da pesquisa participante como a mais indicada para ajudar a traçar o contorno das

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

ações, além de contribuir para esclarecer a problemática observada e vivenciada, nela intervindo, exigindo a participação efetiva dos elementos envolvidos no processo.

Segundo Gil (2010), a abordagem Participante nasce na América Latina, da ação educativa, como estratégia para articular grupos marginalizados. A principal influência que a fundamenta encontra-se nos trabalhos de Paulo Freire sobre Educação Popular. Gil (2010 apud LE BOTERF, 1984) esclarece que o propósito desse tipo de modalidade “é auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, realizar análise crítica destes e, buscar soluções adequadas”. Assim sendo, um dos requisitos básicos desta proposta é a aproximação, interação e diálogo com o público envolvido.

É importante ressaltar que esse tipo de abordagem considera as populações participantes como sujeitos do processo, excluindo-se, assim, relações de dependência e de hierarquia que impedem as autorias. Visa, portanto, à emancipação das pessoas que a realizam provocando e incentivando processos políticos de mudança.

O projeto pleiteia aproximações colaborativas, por meio de apoio técnico e/ou parcerias, de naturezas diversas, visando a subsidiar o desenvolvimento das ações demandadas pelo projeto, utilizando-se quando necessário de carta de intenção ou de outro documento pertinente. Na UESC, são os seguintes: Núcleo Estadual do Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – NOBECA, projeto de caráter permanente, pertencente ao Departamento de Ciências Jurídicas (DCJUR); Curso de Mestrado Curso de Mestrado Profissional em Educação, ofertado pelo Departamento de Ciências da Educação (DCIE), principalmente pela característica do curso e do público de cursistas atendidos e, também, por apresentar uma vertente em alfabetização; o Projeto Fortalecimento e Articulação da Educação Infantil (DCIE/UESC), por entendermos que devemos desenvolver ações preventivas junto a este segmento do ensino alertando seus profissionais para a importância da inserção da criança pequena, desde cedo, em práticas leitoras; Projeto Fórum de Debates do DCIE, que articula municípios do entorno da UESC, na discussão de questões voltadas às políticas educacionais da atualidade; Coletivo Paulo Freire, programa interdepartamental entre o Departamento de Letras (DLA) e o DCIE, por afinidade no embasamento teórico e na condução de ações.

Ademais, ressaltamos a articulação com os cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras da UESC, através do envolvimento dos graduandos, como bolsistas no projeto na condição de agentes de tutorias junto aos alfabetizadores e alfabetizados. Externamente, a aproximação far-se-á por meio do envolvimento com

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

instituições de ensino ou afins de municípios que compõem o Território da Cidadania Litoral Sul da Bahia (Denominação e organização adotadas pelo Governo Federal desde 2008) e, também, junto ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), órgão institucional da Faculdade de Educação (FAE) considerado referência na formação de professores em âmbito nacional.

O campo de abrangência do projeto envolve 26 municípios: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacã, Canavieiras, Coaraci, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajuípe, Itajúdo Colônia, Itapé, Itapitanga, Floresta Azul, Jussari, Maraú, Mascote, Pau Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una, Uruçuca que fazem parte do Território da Cidadania Litoral Sul-Bahia, os quais também pertencem a área de abrangência da UESC. Nos referidos municípios, as atenções estarão voltadas, principalmente, para as instituições de ensino públicas municipais e/ou espaços educativos não escolares, vinculados aos cursistas, destinados, preferencialmente, à alfabetização de crianças e adolescentes.

No geral, a dinâmica a ser implementada no projeto, estimulará os participantes a exercitarem olhares e escutas atentas, buscando identificar possíveis fatores intervenientes no processo de alfabetização, ou seja, manifestações sutis, sabotadoras do acesso à cultura letrada, presentes no interior das instituições de ensino e das classes de alfabetização, visando superá-las.

## **RESULTADOS**

Os resultados do projeto “Tutorias Colaborativas” se assentam efetivamente no intercâmbio de saberes no campo da alfabetização entre sujeitos, instituições e níveis de ensino envolvidos e viabilizados pelos estudos empreendidos acerca da alfabetização, bem como das ações conduzidas em diversos espaços de atuação. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento cooperativo e a produção de conhecimentos compartilhados, contribuindo com a formação inicial e continuada de professores, numa dimensão mais democrática, a partir da implementação e desenvolvimento em todas as instituições educativas participantes do projeto, de ações de Tutorias Colaborativas em Alfabetização, visando alfabetizar o maior número de alunos de maneira mais célere e também a implementação do grupo de estudos e de trabalho Alfa Pop de característica itinerante e permanente. Os pareceres favoráveis ao projeto destacaram sua relevância e pertinência, pois reúne condições para dar ainda maior visibilidade às ações extensionistas da UESC.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

O levantamento de informações far-se-á através da aplicação de técnicas/recursos diversos, tais como: carta de intenções dos cursistas, círculos de conversas e reflexões em torno da prática pedagógica; registro de depoimentos literais; visitas de campo; levantamento de histórias de vida e histórias da construção profissional; observações participantes; entrevistas não-diretivas; análises documentais de fontes oficiais e não oficiais; diagnóstico educacional do contexto; aplicação de formulários e questionários; registros fotográficos; aplicação de pré-testes e pós-testes de leitura e escrita e outros reuniões de pais; testes projetivos; atividades de auto-instrução, implementação de ações tutoras, cursos de atualização em alfabetização para profissionais em serviço nessa área e outras que se fizerem necessárias.

Proporciona, também, a vivência da perspectiva colaborativa, como uma possibilidade de pesquisa em educação, capaz de mediar processos educacionais, sobretudo, aqueles considerados complexos e desafiadores, estimulando os sujeitos a adotarem uma postura investigativa consciente da própria ação educativa, nela intervindo, de maneira propositiva.

Os estudos sistematizados, de temas específicos sobre alfabetização, bem como a inserção em contextos institucionais e/ou coletivos pedagógicos demonstram a necessidade de articulação entre Universidade e Educação Básica, cuja parceria deve se concretizar de forma a viabilizar ações que promovam formação teórico-prática no campo da leitura e escrita em alfabetização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na atualidade, um dos problemas educacionais que mais afligem os professores, experientes e novatos, é o grande contingente de alunos que não sabem ler nem escrever e que estão sendo encaminhados para segmentos mais avançados do ensino, sem acompanhamento pedagógico específico. O referido projeto se constitui em excelente proposta de educação continuada no sentido de oportunizar aos que dele participam não somente aprofundamento teórico, mas também o desenvolvimento da cooperação, intercâmbio de saberes e conhecimentos compartilhados. Contribui para a mobilização estratégica de agentes, setores e instituições, com vistas à superação do desafio histórico da condição de analfabetismo que atinge os filhos das populações marginalizadas do Brasil.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Plano nacional de educação. **Lei n.13.005** de 25 de junho de 2014. Brasília: Casa Civil - Subchefia de Assuntos jurídicos.

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Conselho nacional de educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos** - (Parecer nº 7/2010 e Resolução nº 4/2010). Brasília: Diário Oficial da União, 9 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96**.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente - **Lei n. 8.069** de 13/07/1990. São Paulo:Ícone editora.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Cortez / Autores Associados, 1982.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). v. 5. 2. ed. rev.- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e Letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda B. **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. In: RAAAB Revista de Educação de Jovens e Adultos - Alfabetização e Cidadania. n. 16, julho, 2003 (p. 9-16).

## **ENSINO POR INVESTIGAÇÃO, ARGUMENTAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Diorleno Santos Jesus<sup>23</sup>  
Teresa Beatriz Bueno Nunes<sup>24</sup>  
Luciana Sedano de Souza<sup>25</sup>

---

23 Discente de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC – UESC), Ilhéus-Ba, Brasil. (lennobio.uesc@gmail.com)

24 Discente de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC – UESC), Ilhéus-Ba, Brasil. (teresab.bueno@gmail.com)

25 Docente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-Ba, Brasil. (luciana.sedano@gmail.com)

**RESUMO:** Diante das mudanças que a sociedade tem enfrentado, o objetivo do ensino de Ciências tem sido pautado na necessidade dos estudantes aprimorarem os modos de pensar e expor suas ideias, aproximando-os de uma cultura científica, a fim de que possam compreender a natureza do fazer científico. Assim sendo, objetivamos nesse trabalho traçar aproximações entre os elementos estruturais do Ensino de Ciências por Investigação (ENCI) e da Argumentação com os indicadores da Alfabetização Científica, entendendo como o ensino de Ciências pode enriquecer se pautarmos num ensino contextualizado e que potencialize as habilidades dos estudantes. Para isso, fazemos uma discussão pautada nas ideias de alguns autores sobre o papel da escola como o espaço que oferece uma formação crítica aos estudantes, defendendo a importância da abordagem didática ENCI no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes, possibilitando-os a compreensão de conceitos e culturas próprios do fazer científico, da natureza da ciência, além de prepara-los para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade. Percebemos a importância do ENCI no desenvolvimento da argumentação, aproximando os estudantes dos aspectos da cultura científica, desenvolvendo uma linguagem própria do “fazer ciência”, uma vez que os argumentos estão presentes dando suporte na construção, compreensão e exposição do conhecimento científico.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Ensino por Investigação. Enculturação científica. Argumentação.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a sociedade tem sofrido uma série de mudanças tecnológicas, econômicas e políticas, e o ensino de Ciências tem sido pautado em novos objetivos, que precisam oferecer oportunidades para que os estudantes aprimorem e aperfeiçoem seus modos de pensar e de conceber ideias, aproximando-os de elementos da ciência, além de possibilitar o acesso a novas informações e contextos de observação e investigação (SASSERON; DUSHL, 2016; SOLINO; FERRAZ; SASSERON, 2015).

Nesse sentido, é importante se pensar em novas metodologias e abordagens didáticas que deem subsídios para o ensino de Ciências nesse contexto de mudanças. A abordagem didática (SASSERON, 2015) de Ensino de Ciências por Investigação (ENCI) (CARVALHO, 2018; 2013; ZÔMPERO; LABURU, 2011) vem sendo defendida nos últimos anos como sendo um caminho para aproximar os estudantes do “fazer científico”, estimulando seu raciocínio e suas habilidades cognitivas, além de possibilitar a compreensão da natureza do trabalho científico (ZÔMPERO; LABURU, 2011).

Santana, Franzolin e Marinho (2016) destacam que, na medida que os estudantes vão tendo contato com atividades que envolvam a investigação, mais próximos eles ficam de um contexto de Alfabetização Científica (AC), pois nesse tipo de atividade, o processo de construção do conhecimento ocorre sob orientação do



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

professor, porém, o estudante é quem constrói conceitos e elabora proposições que expliquem uma questão problema (SASSERON, 2015).

O processo de AC tem o papel de possibilitar um melhor aproveitamento do ensino de Ciências auxiliando o aluno na formação de uma consciência lógica e crítica e com competências para atuar nos contextos ambiental, político, cultural e social relacionados à ciência e tecnologia (SASSERON; CARVALHO, 2008).

Alguns autores apontam em seus trabalhos indícios de que a AC esteja ocorrendo, ao se reportarem aos argumentos científicos com os quais os alunos expõem suas ideias em uma situação de investigação, bem como atitudes e procedimentos durante a realização de uma atividade investigativa (SASSERON; CARVALHO, 2011; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, BUGALLO RODRÍGUEZ e DUSCHL, 2000). Nesse sentido, espera-se que se busquem apontamentos para o planejamento e avaliação de situações em que ocorra a AC. Esta ocorrência conjunta poderia permitir que os estudantes tivessem um contato mais direto com o processo de investigação, realizando práticas e aprendendo os conceitos das ciências.

Além de conter elementos da AC, a abordagem de ensino por investigação pode favorecer o aprimoramento de outras habilidades, como é o caso da argumentação, pois o desenvolvimento de atividades investigativas em sala de aula cria um espaço de intensas interações discursivas, de exposição de ideias, levantamento e defesa de hipóteses, aspectos que podem ser trabalhados, aguçando a criticidade dos estudantes. Pois de acordo com Borges, Lima e Ramos (2018), o contexto de ensino precisa estar atento para o aprimoramento das habilidades argumentativas, preparando os alunos para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

Argumentar é ser capaz de avaliar afirmações com base em evidências, reconhecendo que as mesmas, juntamente com as conclusões, devem ser justificadas (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2010). É nesse sentido que as práticas argumentativas são importantes e podem ser observadas nas atividades investigativas.

Assim, este trabalho visa traçar aproximações entre os elementos estruturais do ENCI e da argumentação com os indicadores da AC, entendendo como o ensino de Ciências pode enriquecer se pautarmos num ensino contextualizado e que potencialize as habilidades dos estudantes.

## **ENSINO DE CIÊNCIAS E ENCULTURAÇÃO CIENTÍFICA**

A expressão “Enculturação Científica” é usada por alguns autores que

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

pressupõem que o ensino de Ciências pode e deve promover condições para que os estudantes façam parte de uma cultura em que as ideias e conceitos científicos são parte de seu *corpus* de modo que estes obtenham informações e participem das discussões sobre cultura (SASSERON; CARVALHO, 2011; SASSERON, 2015).

Para Lorenzetti e Delizoicov (2001) “num outro nível de elaboração cognitiva e intelectual, estaria a “alfabetização científica cultural” procurada pela pequena fração da população que deseja saber sobre Ciência, como uma façanha da humanidade e de forma mais aprofundada” (p. 49).

Analisando trabalhos que se preocupavam com a identificação de características ou proposições de sequências de ensino cujo foco era a enculturação científica dos estudantes, Penha, Carvalho e Vianna (2009) perceberam que era comum a preocupação com os processos de aprendizagem dos estudantes e também com a aproximação dos mesmos em um contexto de ciência, os possibilitando o desenvolvimento de habilidades do fazer científico.

Carvalho (2006) afirma ser importante o papel do professor propor questões interessantes e desafiadoras aos estudantes, favorecendo a construção de seus conhecimentos para que eles resolvam os questionamentos propostos, conheçam os enfoques próprios da cultura científica, promovendo um processo de enculturação. Nesse sentido, a autora relaciona a atuação dos estudantes e do professor em uma atividade investigativa em variados níveis de envolvimento, ao propor um estudo sobre o grau de liberdade que os professores dão aos estudantes.

Ao retratar alguns fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação, Carvalho (2018) traz novamente a importância da elaboração do problema e do grau de liberdade intelectual do estudante, afirmando ser dois itens importantes em atividades de investigação, pois o problema proposto irá os estimular a expor seus pensamentos, raciocínios e argumentações. A autora ressalta que o professor, ao propor o problema, orienta a atividade, mas pode deixar a cargo dos estudantes a elaboração de hipótese, o plano de trabalho e, nesse caso, já seria possível observar enfoques que são próprios da cultura científica (CARVALHO, 2018).

A aquisição da Cultura Científica na educação é destacada por Sasseron e Carvalho (2011) ao afirmarem que o ensino de Ciências visa auxiliar os estudantes na produção do conhecimento sobre o conteúdo científico e no processo de construção da própria ciência.

Além de ficar claro que atividades baseadas na investigação favorecem no desenvolvimento argumentativo, vale salientar que essa habilidade também é muito presente no contexto científico, pois como a Scarpa (2015) explicita:

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Para elaborar hipóteses, previsões, modelos, explicações para os fenômenos naturais, os cientistas articulam evidências empíricas com pressupostos teóricos, ou seja, constroem argumentos para sustentar ou refutar afirmações, persuadindo a comunidade em favor de suas ideias. (SCARPA, 2015, p. 19).

Podemos então destacar a argumentação como elemento essencial na construção da própria ciência, relacionando a outras esferas da sociedade, em especial a escola, sendo uma “zona de fronteira” entre a cultura científica e a cultura escolar (SCARPA, 2015)

Desse modo, Ramos e Brito (2018) apontam que os estudantes devem estar envolvidos na iniciação de uma nova maneira de pensar e explicar o mundo natural, entrando assim no processo de enculturação das práticas científicas permitindo-lhes a capacidade de perceber aquilo que coloca em conflito suas ideias prévias, ou seja, o processo de enculturação deve estar relacionado diretamente ao modo consciente com o qual constitui as teorias

## **ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO DO ENCI**

Saber argumentar e avaliar informações são habilidades importantes para o ser humano e suas relações. Além de contribuir para a organização do pensamento, saber argumentar favorece o estabelecimento de consensos necessários para uma vida em sociedade (SCARPA, 2015). É importante que as aulas de ciências forneçam espaços em que a prática argumentativa se faça presente, nos momentos de debates e confrontamentos de ideias, podendo tornar as aulas mais instigantes, contribuindo no raciocínio crítico dos estudantes.

É nesse sentido que as aulas baseadas em investigação são importantes, pois geram um ambiente propício para que o estudante exerça sua liberdade intelectual, a liberdade de pensar e de construir o próprio conhecimento na resolução de um problema (CARVALHO, 2018; CARVALHO 2013). Ou seja, as atividades contribuem no engajamento da turma nas discussões, sendo essas centradas nos estudantes, de modo que eles desenvolvam ações que os levem a questionar, argumentar e organizar suas ideias (SASSERON, 2015; BARCELLOS et al, 2019). No ENCI, é dada aos estudantes a oportunidade de traçar relações entre dados e afirmações e entre variáveis, construindo explicações para fenômenos naturais, estando-os, assim, envolvidos em atividades argumentativas (SCARPA, SASSERON E SILVA, 2017).

A argumentação é uma competência importante não só para falar e entender sobre ciência, mas também por conferir um caráter persuasivo e dialógico,

possibilitando aos indivíduos posicionar-se frente às questões inquietantes. Em um contexto em que diferentes posicionamentos devem ser considerados e respeitados, é preciso dialogar em busca de um entendimento e os argumentos são ferramentas úteis, preparando os cidadãos para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade (BORGES; LIMA; RAMOS, 2018).

## **INDICADORES DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E SEU POTENCIAL NO DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO**

No ambiente de sala de aula, quando aguçados por atividades investigativas, os estudantes assumem posturas ativas no processo de construção do conhecimento e assim, arguidos pelas etapas que a abordagem didática dispõe, as interações discursivas surgem e nelas os indicadores de AC podem estar contidos. Um momento muito importante durante as etapas do ENCI é o “como” e o “por que”, quando o professor procura saber “como” os estudantes chegaram na resolução do problema, os instigando a tomada de consciência das ações, e “por que” deu certo, os levando a desenvolver explicações para o fenômeno (CARVALHO, 2018). Assim, os estudantes traçam relações entre as variáveis para tentar organizar as informações de maneira lógica, construindo enunciados argumentativos a partir dos conceitos científicos assimilados.

Nesse sentido, ao relacionar propostas investigativas visando a AC desde os anos iniciais do ensino fundamental, Sasseron e Carvalho (2008) organizaram os indicadores de Alfabetização Científica, que podem ser observados à medida que os alunos apontam, durante as atividades de investigação, competências próprias da ciência e do fazer científico buscando desenvolver certas habilidades entre os alunos, a fim de mostrar se e como estas habilidades estão sendo trabalhadas. Tais indicadores possuem enfoque nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

O primeiro grupo de indicadores está relacionado com o tratamento dos dados obtidos em uma investigação, que desempenha a função de seriar, organizar e classificar estes dados. Na **seriação de informações** os dados são agrupados em uma lista ou tabela, sendo estes a base inicial para trabalho com eles posteriormente. A **organização de informações** se refere a um rearranjo das informações já elencadas anteriormente ou de novas informações. A **classificação de informações** se faz presente ao caracterizar os dados obtidos na ordenação dos elementos com os quais se trabalha a fim de apresentá-los hierarquicamente e relacioná-los.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

O segundo grupo de indicadores são o **raciocínio lógico**, que se refere ao modo como o pensamento é exposto ao compreender como as ideias são desenvolvidas, e o **raciocínio proporcional** que engloba dimensões relacionadas à estruturação do pensamento. Ambos podem vir a se moldar de acordo com as afirmações e falas durante as aulas de ciências.

Fazem parte do terceiro grupo de indicadores o **levantamento de hipóteses**, que diz respeito às suposições acerca de determinado problema; o **teste de hipóteses** que trata de colocar as hipóteses levantadas anteriormente à prova. A **justificativa** refere-se aos elementos que dão garantia ao que é exposto e a uma afirmação que é feita. A **previsão** que é a capacidade de perceber a ocorrência de um novo fato a partir do conhecimento que já se tem sobre alguma situação. E a **explicação** trata-se da relação entre as informações e as hipóteses que foram levantadas a fim de compreender um fato.

Vale ressaltar que, de acordo com Sasseron (2015), não necessariamente os indicadores deverão ser avaliados numa perspectiva de que ocorram em ordem cronológica, pois representam especificamente os processos aos quais a discussão e resolução de problemas estão ligados às ciências e trabalhados em situações de ensino, portanto não devem ser tomados como um método que se espera atingir.

Os grupos de indicadores elaborados pela Sasseron e Carvalho (2008) demonstram, de forma didática, as competências e habilidades que os estudantes podem desenvolver ao longo das etapas do processo investigativo, os aproximando dos elementos comuns da ciência. Ao organizar o pensamento de forma lógica, levantar e testar hipóteses, justificar as informações, construindo explicações para explicar um problema, os estudantes desenvolvem uma linguagem própria do “fazer ciência”, e os elementos argumentativos estão presentes dando suporte na construção, no entendimento e na exposição do conhecimento (FERRAZ; SASSERON, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão apresentada neste trabalho visou tecer aproximações entre aspectos importantes para o ensino de Ciências, como o Ensino de Ciências por Investigação, a Argumentação, e a alfabetização científica. É notável que o ENCI e a argumentação podem contribuir nas aulas de ciências de maneira mais contextualizada na perspectiva de levar os estudantes a se aproximarem dos aspectos da cultura científica, à medida em que estes conseguem relacionar elementos próprios

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

da ciência com seu cotidiano e expor suas ideias com autonomia. Destacamos, também, a relação entre papel da argumentação com os indicadores da AC, desde a organização do pensamento, o levantamento, teste e explicação de hipóteses, levando assim os estudantes e se posicionarem diante de uma dada situação e/ou explicação de um problema.

É imprescindível o papel do professor diante das novas práticas, metodologias e abordagens didáticas, no sentido de questionar e motivar os alunos, mediando um ensino pautado na investigação, no qual possibilitará o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam compreender o que é fundamental para viver em uma sociedade. Ao desenvolver as aulas numa perspectiva investigativa, os professores valorizam o entendimento da natureza da ciência e contribuem para que os alunos assumam posturas ativas em sala de aula, agindo sobre um fenômeno, levantando e testando hipóteses para solucionar um problema, interagindo com os colegas na apresentação de suas explicações e conclusões. Nesse sentido, há uma aproximação dos estudantes com elementos da Alfabetização Científica, pois eles assumem posturas típicas do fazer científico.

É importante que as aulas de Ciências integrem atividades que favoreçam o desenvolvimento argumentativo, estando focadas em capacitar os alunos para falar e escrever sobre ciência, bem como apoiar a sua enculturação em comunidades científicas e sua aquisição de conhecimentos em critérios epistêmicos para avaliação (ERDURAN; OZDEM; PARK, 2015).

Diante do exposto e discutido até aqui, se fortalece a importância do Ensino de Ciências em valorizar o papel dos estudantes enquanto agentes principais no processo de ensino/aprendizagem, oferecendo espaços que os oportunizem a livre expressão do pensamento e formação dos próprios argumentos.

## REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, L. S.; GERVÁSIO, S. V.; SILVA, M. A. J.; COELHO, G. R. A Mediação Pedagógica de uma Licencianda em Ciências Biológicas em uma Aula Investigativa de Ciências Envolvendo Conceitos Físicos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 37-65, 2019.
- BORGES, T. D. B.; LIMA, V. M. R.; RAMOS, M. G. Argumentação no Ensino de Ciências: estado do conhecimento das produções stricto sensu brasileiras nos últimos dez anos. **Revista Dynamis**. FURB, Blumenau, v.24, n.1, p.58-75, 2018.
- CARVALHO, A. M. P. Las practicas experimentales en el proceso de enculturación científica. In: GATICA, M Q; ADÚRIZ-BRAVO, A (Ed). Enseñar ciencias en el Nuevo milenio: retos e propuestas. Santiago: Universidade católica de Chile, 2006.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

CARVALHO, A. M. P. O ensino Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. IN: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-20, 2013.

CARVALHO, A. M. P. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 765–794, 2018.

FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Espaço interativo de Argumentação colaborativa: condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas Investigativas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Minas Gerais, v. 19, p. 1-25, 2017.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; BUGALLO RODRÍGUEZ, A.; DUSCHL, R. A. “Doing the Lesson” or “Doing Science”: Argument in High School Genetics. **Science Education**. v. 84, p. 757-792, 2000.

LORENZETTI, L. DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais, **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, 37-50, 2001.

PENHA. S. P.; CARVALHO, A. M. P.; VIANNA, D. M. A utilização de atividades investigativas em uma proposta de enculturação científica: novos indicadores para análise do processo. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

RAMOS, M. N. C., BRITO, M. R. As linhas que tecem o aprender a ensinar em ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.20 e 2726, 2018.

SASSERON, L. H., CARVALHO, A M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1. p. 59-77, 2011.

SASSERON, L. H.; DUSCHL, R. A. Ensino de Ciências e as práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. **Investigações em Ensino de Ciências**, v 21, n. 2, p. 52-67, 2016.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17 n.especial. p. 49-67 novembro, 2015.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a postura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, nº 3, p. 333-352, 2008.

SOLINO, A. P.; FERRAZ, A. T.; SASSERON, L.H. **Ensino por investigação como abordagem didática**: desenvolvimento de práticas científicas escolares. In: XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física, Uberlândia/MG, 2015

SANTANA, R. S.; FRANZOLIN, F.; MARINHO, R. P. C. Os professores dos anos iniciais e o Ensino de Ciências por investigação: concepções, possibilidades e desafios iniciais. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 6, n. 4, p. 111 - 136, 2016.

SCARPA, D. L.; SASSERON, L. H.; SILVA, M. B. O Ensino por Investigação e a Argumentação em Aulas de Ciências Naturais. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

23, n.1, p.7-27, 2017.

SCARPA, D. L. O papel da argumentação no Ensino de Ciências: Lições de um workshop. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, p. 15-30, 2015.

ZOMPÊRO, A. F. LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de Ciências: Aspectos Históricos e diferentes abordagens. **Rev. Ensaio. Belo Horizonte**, v.13, n.03, p.67-80, 2011.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE DA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA**

Claudionor Alves da Silva<sup>\*26</sup>

Liss Tauane Barreto Gomes<sup>\*\*27</sup>

**RESUMO:** Os estudos acerca da Psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), afirmam que as crianças percorrem um longo caminho até construir a escrita alfabética. Essas estudiosas definiram cinco níveis consecutivos pelos quais as crianças passam que vai desde o grafismo até a escrita alfabética. Esses achados representam, no Brasil, uma revolução conceitual para o processo de alfabetização, por desmontarem variadas explicações construídas ao longo de décadas para justificar o fracasso escolar das crianças brasileiras na alfabetização inicial. O objetivo deste trabalho é apresentar uma breve análise da prática pedagógica de uma professora do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Vitória da Conquista, BA. A estratégia para tal foi a observação *in loco* das aulas, com o intuito de verificar a rotina da aula, a metodologia e as intervenções da professora, bem como as atividades desenvolvidas. Constatamos, assim, que embora a professora identifique os variados níveis de construção da leitura e da escrita de seus alunos, ela não os considera ao planejar e executar suas atividades didático-pedagógicas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Escrita. Leitura.

### **Introdução**

A escola, como a concebemos, é o espaço onde se desencadeia o processo de ensino e aprendizagem da escrita e, nesse processo, o professor é visto como o mediador, é a pessoa que provoca avanços nos alunos a fim de que eles aprendam essa linguagem. Essa convicção nos aproxima dos referenciais teóricos e metodológicos abordados pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro

---

<sup>26</sup> Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, claudionor.silva@uesb.edu.br

<sup>27</sup> Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, tauane.g12@gmail.com



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

(1993; 1996; 2000; 2002). Diferente de como foi concebida por muitos anos, a linguagem escrita não é um sistema meramente motor, destituído de significado, mas um sistema de símbolos e signos. Para se chegar a uma solução correta sobre a psicologia da escrita, é imprescindível compreender a história de desenvolvimento simbólico na criança e o lugar da escrita nesse desenvolvimento.

A escrita é, portanto, uma invenção de relevância inquestionável para a história sociocultural da humanidade. Pode-se dizer que ela representa o pensamento e a linguagem humana por meio de símbolos, visto que é um meio durável e privilegiado de comunicação entre as pessoas. Nesse sentido, Colello (2004, p. 12), afirma que “a linguagem é, portanto, um conjunto estruturado e sistemático de recursos expressivos, que foram sendo coletivamente construídos através dos tempos, a partir de normas e convenções mais ou menos estáveis”.

Os estudos acerca da Psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), afirmam que as crianças percorrem um longo caminho até construir a escrita alfabética. Essas estudiosas definiram cinco níveis consecutivos pelos quais as crianças passam nesse processo de construção da escrita, indicando, desta maneira, que elas percorrem um longo caminho, que vai desde os grafismos até a escrita alfabética. Este trabalho se fundamenta também nos estudos de Collello (2004) e Weisz (1998), entre outros, para quem, as investigações de Ferreiro e Teberosky representam “uma revolução conceitual” para a alfabetização, por desmontarem todas as explicações construídas ao longo de décadas para justificar o fracasso escolar das crianças brasileiras na alfabetização inicial.

O objetivo deste trabalho é avaliar o nível de leitura e escrita dos alunos de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Vitória da Conquista, Bahia. As estratégias utilizadas para o desenvolvimento da investigação de campo foram a observação *in loco*, no intuito de analisarmos a rotina da aula, a metodologia, as práticas pedagógicas, bem como as atividades desenvolvidas pela professora.

Constatamos, por meio dessa análise que as práticas da professora não têm sido eficientes para a alfabetização dos alunos. Embora a professora tenha conhecimento de que grande parte dos alunos se encontram no nível pré-silábico e silábico, não são desenvolvidas atividades com o propósito de intervenção para que eles avancem para o nível seguinte.

## Psicogênese da língua escrita

Os estudos acerca da psicogênese da linguagem escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky, na década de 1970, e divulgados no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980, têm apresentado contribuições para o processo de alfabetização, entre elas a recusa ao uso das cartilhas, substituídas por textos reais, livros de histórias, revistas, panfletos, enfim, pelos diversos portadores de textos. O aprendiz passou a ser considerado sujeito do processo de construção do conhecimento e o professor, o mediador desse processo.

No início dos anos de 1980, com o processo de alfabetização tão precário e caótico, no Brasil, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita representaram uma espécie de renascimento da alfabetização, isto é, a possibilidade de reverter o quadro do fracasso escolar na época, traduzido pela evasão e reprovação nos primeiros anos de escolarização. Antes da divulgação e disseminação das ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a alfabetização no Brasil estava sendo visto como um problema sem solução.

Outra contribuição desses estudos foi afastar-se dos tradicionais métodos de alfabetização, considerados até esse período como infalíveis, embora a psicogênese da língua escrita, segundo afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), não constituem um método de alfabetização, mas uma abordagem sobre como a criança constrói a linguagem escrita.

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 31).

Os trabalhos acerca da psicogênese da linguagem escrita têm se mostrado fundamentais para as práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização. Abaurre, Fiad e Sabinson (2006) concordam que os estudos psicolinguísticos passaram a focalizar e privilegiar o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem. Para elas, esses estudos contribuem para melhor compreender o processo de aprendizagem e de construção da escrita, por parte dos aprendizes. Ainda como contribuição para o processo de alfabetização, pode-se dizer do

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

entendimento de que a alfabetização não é apenas a apropriação de um código, mas um processo complexo de construção de hipóteses de representação da linguagem escrita. (Colello, 2004).

Para Ferreiro (2000) o aprendizado da escrita se dá por meio de um ensino sistematizado, não bastando, portanto, a criança manipular diversos livros ou qualquer outro material de escrita para que ela se aproprie desse sistema. Deixar as crianças sem orientação diante dos materiais de escrita não permite que elas aprendam a ler e a escrever.

Ferreiro e Teberosky (1999), em suas investigações com crianças pré-escolares, chegaram à conclusão de que as crianças percorrem um longo caminho para construir a escrita, passando por diferentes níveis nesse processo. Para essas estudosas é comum as crianças, que estão acostumadas com material escrito, realizarem tentativas de escrever. Essas primeiras tentativas são de dois tipos: o primeiro refere-se a traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de **emes** em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou linhas verticais e o segundo refere-se aos círculos e riscos verticais descontínuos (com a descontinuidade da escrita de imprensa).

Para verificar a partir de que momento a escrita da criança deixa de ser um traçado e se converte numa representação simbólica, foi necessário um estudo longitudinal com crianças a partir dos dois ou três anos de idade. Nesses experimentos, Ferreiro e Teberosky (1999) exploraram a escrita das crianças das seguintes maneiras: pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio; depois o nome de algum amigo ou de algum membro da família; contrastando situações de desenhar com situações de escrever; palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso) e, por fim, sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, as quais não lhes haviam sido ensinadas etc.

Por meio dessa exploração da escrita com crianças pré-escolares, essas investigadoras definiram cinco níveis sucessivos pelos quais a criança passa no processo de construção da escrita, indicando, assim, que ela percorre um longo caminho, que vai desde os grafismos até a escrita alfabética.

No primeiro nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica. Nesse nível, a escrita não funciona como veículo

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

de transmissão de informação. Uma característica da escrita nesse nível é a tentativa de que a escrita do nome seja proporcional ao tamanho ou idade da pessoa. Essa característica é chamada de realismo nominal (relação entre a palavra que escreve com as características do objeto que representa). Nessa fase, evidencia uma tendência de a criança refletir na escrita algumas das características do objeto. Esse primeiro nível de escrita é também chamado de escrita pré-silábica. A escrita, nessa fase, é inventada pela criança, pois ela não conhece ainda a escrita convencional.

No segundo nível tem-se a seguinte hipótese: para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. Nesse nível, a criança toma como critério para leitura a quantidade de grafias, que deve ter no mínimo três, e a variedade de grafias. Nessa fase é também comum a criança usar as mesmas grafias para escrever nomes diferentes. Tanto as características do primeiro nível quanto as do segundo nível correspondem ao estágio de construção da escrita denominado de pré-silábico. Nesse estágio, não se verifica ainda tentativa de representação da pauta sonora das letras.

O terceiro nível é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nesse momento, cada letra passa a ter o valor de uma sílaba, o que representa um significativo avanço cognitivo. Dessa forma, as palavras com três sílabas são normalmente escritas com três letras, originando, daí, o nome de escrita ou hipótese silábica. Há uma mudança qualitativa nessa fase quando

a) Se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 209).

Na escrita silábica, a criança tenta fazer a correspondência entre a fala e a escrita, fazendo valer uma letra para cada sílaba. Nesse momento ainda é comum a criança inventar letras, por não conhecer todas as letras convencionais. Admite-se um considerável avanço em relação ao nível anterior pela compreensão de que o sistema de escrita seja a representação da fala. Convém mencionar, contudo, que um dos principais conflitos que surgem se relaciona com a hipótese, formulada no período anterior, de que seja impossível escrever uma palavra com menos de três ou quatro letras. Quando a criança atinge a hipótese silábica, desaparecem duas das

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

características da fase anterior, que tratam das exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres.

No quarto nível, tem-se a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nessa fase, “O conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 214). Esse nível é marcado pelo momento da transição, no qual a criança percebe a ineficácia do sistema silábico, mas não tem o domínio do alfabético. Ao tentar acrescentar letras, a criança acaba usando os dois critérios, numa mesma palavra, de modo que se aproxima tanto do silábico quanto do alfabético. Como consequência, a escrita se aparenta caótica e algumas vezes não inteligível. Nesse momento, torna-se necessário respeitar o valor sonoro, e a criança começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba.

É relevante a concepção que se tem de “erro” nessa fase. Quando a criança, em processo de alfabetização, escreve “dinoçaro” para a palavra “dinossauro”, não se deve considerar que ela tenha cometido um erro. Antes disso, é preciso considerar que ela tenha praticado um esforço cognitivo para a escrita dessa palavra. Ainda que “incorreta”, conforme a convenção, essa escrita não é aleatória, pois há de se considerar uma lógica nesse processo de construção. Afinal, “[...] Os erros também necessitam ser interpretados pelo professor, já que nem todos os erros se parecem” (Ferreiro, 1993, p. 47). Caso não sejam consideradas as hipóteses de construção da escrita das crianças, o professor, no afã de fazer as correções acredita que as crianças estejam “esquecendo letras” quando, na verdade, elas estão “acrescentando letras” (Oñativia, 2009).

O quinto nível, representado pela escrita alfabética, é o último estágio de evolução da escrita. Chegar a esse nível de construção da escrita é compreender a correspondência entre os grafemas e os fonemas das palavras a serem escritas. No entanto, não significa que a criança tenha superado todas as dificuldades, por que “a partir desse momento, a criança defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 219).

Mesmo compreendendo a pauta sonora de todas as letras, a criança pode estar distante da escrita convencional, por não dominar as regras e as particularidades do sistema de escrita alfabético. No processo de escrita, a criança, inicialmente, ainda não divide a palavra ou frase de maneira convencional, mas de acordo com o ritmo

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

da fala. Assim, é comum a escrita da seguinte forma: “gostomuito daminha escola”, “eles moram nas casasaamarelas”.

Tratar do processo de construção da língua escrita permitiu constatar que as hipóteses elaboradas pelas crianças na conquista da escrita revelam o caráter essencialmente criativo da construção do saber. Por trás de cada produção vista como “erro”, há uma infinidade de concepções formadas, cujos critérios são inteligentes e de tentativas fecundas que, de alguma forma, promovem a evolução.

### **Sobre as práticas da professora**

Durante a observação da prática da professora, constatamos um tratamento igual para todas as crianças, no que diz respeito aos diversos níveis de leitura e escrita presentes na sala. Não havia, por parte da professora, práticas apropriadas para cada nível, apenas um plano de aula comum para todos, independentemente de seu nível de leitura. É certo que não concordamos com atividades diferenciadas, no sentido de discriminar os alunos; no entanto, percebemos como necessária a identificação dos diversos níveis em que os alunos se encontram para que possam ser feitas as intervenções devidas.

Notamos que a professora não tem dado atenção aos alunos que apresentam mais dificuldades para o aprendizado da leitura e da escrita. As atividades propostas, por sua vez, desconsideravam os múltiplos níveis de escrita dos alunos, propiciando um desinteresse de grande parte deles. Estamos convictos de que os alunos não acompanham as atividades propostas pela professora pelo fato de estarem em um nível inferior ao do desenvolvimento das atividades.

Diante das indagações das crianças e do desconforto apresentadas por elas, o posicionamento da professora, mediante tal situação, era de inércia, pois ela parecia não se incomodar com as reclamações dos alunos diante das dificuldades para a resolução das atividades propostas.

Ao analisarmos alguns cadernos de alunos, percebemos que a maioria das atividades estavam escritas pela metade ou simplesmente sem contexto algum, apresentando letras escritas de maneira aleatória e até mesmo rabiscos, o que comprova os diferentes níveis de construção da escrita entre os alunos.

As correções feitas em sala de aula pela professora, não propiciavam que os alunos, que estivessem nos níveis iniciais, como o pré-silábico e o silábico,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

acompanhassem ou compreendessem as atividades que estavam sendo realizadas. Conforme Ferreira e Teberosky (1999), o conhecimento e a identificação dos níveis de escrita dos alunos é fundamental para que o professor possa fazer a intervenção devida.

Em outro momento, observamos uma atividade denominada de “bingo dos números”, proposta pela professora. Notamos nessa atividade, que as crianças estavam bastante eufóricas com a sua realização, visto que o ganhador teria direito a um prêmio. A atividade consistia em colocar, na cartela, o grão de feijão no número correspondente ao que fosse sorteado pela professora. Durante o jogo, na medida em que o sorteio era realizado, a professora escrevia os numerais na lousa e realizava a leitura junto com os alunos. Ao final, dois jogadores (alunos) foram os vencedores.

Segundo Sousa (2013) “Os jogos auxiliam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil (p.21).”. Para a autora, os jogos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, onde também auxiliam na prática do professor, tornando as aulas mais atrativas, possibilitando a inteira participação da criança.

Ao término do jogo, a professora solicitou que os alunos anotassem os números que estavam no quadro. Para realização da atividade, foram dadas orientações a respeito de como as crianças deveriam escrever no caderno. Observamos nesse momento, que nem todas as crianças conseguiram desenvolver a atividade com autonomia. A maioria necessitava da ajuda da professora, e alguns nem tentaram responder, afirmando que não sabiam como realizar a atividade.

Vale ressaltar que a atividade não foi corrigida pela professora. Ela apenas solicitou que os cadernos fossem guardados quando deu o sinal do intervalo. Acreditamos que a correção seja de extrema importância, seja ela individual ou coletiva, visto que as crianças, além de verificarem onde estão cometendo erros, é um momento de os alunos sanarem dúvidas e de oportunidades para a professora identificar os avanços dos alunos e, conseqüentemente, as suas necessidades para intervenções futuras.

Ao ter contato com o caderno das crianças, notamos que, na maioria, as atividades escritas não passavam de letras ou sílabas isoladas, evidenciando assim

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

que a professora enfatiza os métodos tradicionais de ordem sintética, de ensino da leitura e da escrita, o que privilegia a mecânica e a memorização.

A professora por sua vez, tinha conhecimento dos variados níveis de construção da escrita dos alunos, o que possibilita fazer um trabalho de intervenção mais desejado, já que a turma era considerada a mais difícil da escola, por conter alunos rotulados como “atrasados e com problemas de aprendizagem”, segundo informação da própria professora e do corpo diretivo da escola. Não se observou, no entanto, o desenvolvimento de quaisquer atividades com objetivos de melhorar o nível de escrita dos alunos, considerando o estágio em que os alunos se encontram.

### **Algumas considerações**

Neste trabalho, propusemos analisar a prática de uma professora alfabetizadora, no intuito de verificar de que modo ela considera os diferentes níveis de construção de escrita dos alunos, propostos por Ferreiro e Teberosky (1999). Verificamos que na turma, há alunos que se encontram no nível pré-silábico, assim como há alunos no nível alfabético e nos demais. A variedade de níveis é aceitável, visto que as crianças aprendem em ritmos diferentes, mas é preciso desenvolver um trabalho pedagógico que respeite os diversos níveis. O que constatamos foi exatamente o contrário: a professora privilegia o nível alfabético, o que dificulta a compreensão por parte dos alunos que não se encontram nesse nível.

O que chamou a nossa atenção, no entanto, foi o fato da professora demonstrar conhecimento de que os alunos se encontravam nesses níveis diversos, mas permanecia com a sua prática tradicional ao considerar que os alunos que não acompanhavam as atividades, tinham problemas que não diziam respeito a ela. Como a história tem mostrado, os alunos que fracassam na escola, carregam a culpa do seu próprio fracasso.

Esclarecemos assim, que essas considerações poderão ser revistas com outras investigações ainda necessárias, sobre o processo de alfabetização e, conseqüentemente, das práticas das professoras. Acreditamos que este trabalho seja estímulo para um maior aprofundamento desses estudos, de modo que possam trazer contribuições para o contexto local e ou mais abrangente.

Diante da realidade que vivenciamos durante a pesquisa de campo, pudemos constatar que o processo de alfabetização continua comprometido devido a diversos fatores como descumprimento de políticas públicas, em sua íntegra; ausência de



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

formação continuada dos professores alfabetizadores, de modo que eles tenham domínio dos referenciais teóricos e metodológicos; aquisição de materiais pedagógicos, revisão dos processos de gestão da escola, entre outros.

### Referências

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. **Em busca de pistas**. In: *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras Associação de Letras do Brasil (ALB), 2006.

COLELLO, S. M. G. (2004). **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

FERREIRO, E. (1993). **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1996). **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2000). **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002). **Alfabetización: teoría y práctica**. Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v. Mexico, D.F.

\_\_\_\_\_ & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed. (1999).

OÑATIVIA, A. C. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 2009.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: Secretaria de Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CEN, 1998.

## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Sandra Souza Carmo <sup>28</sup>

**RESUMO:** O presente estudo consiste num trabalho desenvolvido numa determinada escola pública multisseriada da Educação do Campo, localizada no município de Aurelino Leal. Trata-se do recorte do Trabalho Monográfico da Conclusão de Curso em Pedagogia pela UESC-PARFOR. Este artigo, portanto, tem por objetivo identificar de que maneira tem sido a abordagem de leitura na classe multisseriada do ensino fundamental I da Escola Nossa Senhora das Graças no município de Aurelino Leal a partir do projeto de Pesquisa-Intervenção. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa em que os resultados apontam que, se faz necessário que a escola disponibilize livros e promova ações atrativas para acesso aos livros, esta ferramenta deve incitar o leitor os livros e suas figuras tem esse

<sup>28</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia – PARFOR/UESC. Docente da rede básica de ensino do município de Aurelino Leal – BA.

poder de sedução para com os leitores.

**Palavras-chaves:** Leitura e Escrita. Multisseriada. Educação do Campo.

## INTRODUÇÃO

A pesquisadora Delia Lerner (2002), em um dos seus estudos atribui à escola uma possibilidade de oportunizar e proporcionar aos alunos a leitura. Entretanto, a autora chama a atenção para que não faça do ato de ler e do desenvolvimento da leitura dentro da escola como uma ação de obrigatoriedade para os alunos.

Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza que as pesquisas têm mostrado que para que os alunos se apropriem do nosso sistema de escrita e faça uso dele ao escrever e ler é preciso que sejam motivados nas suas relações com os pares à família, os professores e a escola. Não se deve associar a prática de leitura na escola como ação obrigatória, mas como uma possibilidade para construção de sujeito social, participativo e consciente, despertando nos alunos a necessidade de se apropriarem do código linguístico para fazer uso dele e não para apenas conhecê-lo.

Partindo desses pressupostos, ao pensar a educação do campo e classes multisseriadas, buscou-se desenvolver um projeto de intervenção-ação com o enfoque na leitura e escrita, cujos resultados originaram o estudo monográfico da conclusão do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, a partir do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.

A escolha do tema partiu do convívio com professores das classes multisseriadas e ouvir as inquietações a respeito das dificuldades de aprendizagem e interesses dos alunos para o aspecto da leitura e escrita. Nas reuniões e encontros de professores das comunidades rurais de Aurelino Leal surge sempre a problemática a respeito das inquietações sobre os alunos acerca da aprendizagem em ler e escrever.

Portanto, surge à inquietação da investigação sobre esse aspecto, na tentativa de analisar quais são os principais desafios presentes nas escolas do campo no processo da leitura e escrita das crianças das classes multisseriadas?

E, nesse contexto, objetivou-se identificar de que maneira tem sido a abordagem de leitura na classe multisseriada do ensino fundamental I da Escola Nossa Senhora das Graças no município de Aurelino Leal, por exemplo.

Partindo dessa perspectiva, o referencial teórico para subsidiar a pesquisa parte das reflexões realizadas a partir da leitura de artigos científicos publicados em periódicos e anais de eventos acadêmicos abordando o objeto de estudo: Leitura e

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Escrita, sobretudo na perspectiva das escolas multisseriadas da Educação do Campo, mediante o projeto de intervenção-ação aplicado na escola Municipal Nossa Senhora das Graças.

#### **A Preocupação da Escola com a Leitura e Escrita**

Pensar o desenvolvimento da leitura e escrita deva ser preocupação maior dos professores, principalmente na educação básica, o trabalho escolar não deve limitar-se apenas a facilitar o acesso ao código alfabético à tarefa incumbida ao professor é muito mais abrangente.

O processo de leitura não é natural, automático ou simples, ele precisa ser construído pelo aprendiz. É lendo que se aprende a ler, a compreender e a decifrar o texto, caminhando dessa maneira para o processo de aquisição da leitura.

Desde pequena a criança deve ter contato com materiais escritos, diferentes instrumentos de leitura, saber para que sirva e tentar descobrir o que está escrito. Assim, o trabalho com a leitura deve ser uma prática constante, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

De acordo com Marisa Lajolo (1997), ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. No momento do trabalho com a leitura é que são fincados os alicerces para a produção de bons textos. A partir das atividades da sequência didática, os professores podem começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo.

Nesse contexto o pesquisador Pedro Demo (2006), destaca o “peso” do professor tanto para as consequências positivas quanto negativas, visto que o compromisso do professor com a leitura é ainda maior porque na prática é ele quem seleciona o que o aluno vai ler na escola. É importante ressaltar que a leitura e a produção textual são essenciais em qualquer etapa da vida do aluno. A atividade de leitura, portanto, não pode ser um exercício artificial ou de punição.

Portanto, formar leitores não é uma tarefa fácil, uma vez que, nem sempre é um hábito estimulado em casa, cabe à escola o papel de despertar nos alunos, desde a educação infantil, o gosto pela leitura.

É dever da escola, assim podemos dizer ampliar o universo cultural e letrado dos nossos alunos e, é a partir da ampliação da visão de mundo que podemos instrumentalizá-los para que construam novas possibilidades de comunicação, ou seja, desenvolver a competência de ler e escrever de acordo com diferentes finalidades sociais. Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema educacional tanto na esfera pública como privada, assim o desenvolvimento

destas deve ser uma das preocupações dos professores.

E sabe-se que, é nos anos iniciais do ensino fundamental que os alunos devem começar a construir a autonomia leitora. Faz-se necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência.

No contexto das escolas do campo é bem mais complexo, pois, nossas crianças e jovens não estão acostumados a presenciar pessoas próximas lendo, em casa por exemplo. Além disso, a escola muitas vezes não tem exercido, ou incentivado a leitura, em muitos momentos a leitura tem sido desenvolvida como tarefa de obrigação curricular e em muitos momentos as crianças não veem professores e adultos lendo.

## **Metodologia**

Este estudo trata-se de uma pesquisa cujo procedimento se caracteriza pela pesquisa-intervenção (GIL, 2008), desenvolvido com a aplicação do projeto didático pedagógico – “Cesta da leitura para uma Sexta”. Trata-se de uma sequência didática aplicada numa turma de multissérie numa escola pública da rede municipal de Aurelino Leal, localizada na comunidade rural do município.

O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa, pois, acredita-se conforme Gil (2008) que, “a pesquisa qualitativa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam [...]”. Nesse sentido, a construção e interação realizada entre os envolvidos, discentes, docente e pesquisador.

A aplicação do projeto de intervenção teve duração de três semanas. Nesse contexto, no primeiro momento, realizou-se o levantamento das dificuldades e/ou obstáculos para realização de leitura e escrita, a partir da roda de conversa com os alunos e a problemática: quem gosta de livros, quem lê-los e quais gostam de reescrever e criar histórias? No momento seguinte e nas semanas vindouras, aplicou-se a inserção de novos textos na escola, a partir do espaço de cantinho da Cesta dos textos, criando dos momentos de Leitura para Deleite.

Além de aplicar a técnica da atividade com a Sacola da Leitura e a construção de Livretos com papel A4 apresentando as definições dos diferentes gêneros textuais e relacionando textos respectivos.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Nas sextas-feiras, todas as atividades da turma foram desenvolvidas voltadas para a prática da leitura. Roda de conversas sobre os livros lidos na semana, os recontos das histórias, a contação de histórias, a criação de novos textos coletivos, a declamação de poesias e leituras de diferentes gêneros textuais, dos livros e textos da Cesta da leitura para uma Sexta.

## Resultados

Esse estudo possibilitou proporcionar aos alunos uma nova perspectiva sobre a importância da leitura e escrita, do mesmo modo que, o projeto teve por finalidade envolver os alunos com os livros e textos impressos, despertando neles a curiosidade pela leitura e assim, os motivando para o desenvolvimento do prazer pela literatura.



Fonte: Pesquisadora. Alunos escolhendo o livro para levar pra casa, 2019.

Nesta perspectiva, se faz necessário que a escola disponibilize livros e promova ações atrativas para acesso aos livros, esta ferramenta deve incitar o leitor os livros e suas figuras tem esse poder de sedução para com os leitores.



Fonte: arquivos da pesquisadora. Alunos envolvidos com os livros, 2019.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Os livros devem ficar ao alcance das crianças e estas, devem ser estimuladas a ler, manusear, produzir, reproduzir.



Fonte: arquivos da pesquisadora. Alunos manuseando livros – Leitura Deleite, 2019.

Acredita-se, portanto, que a proximidade entre o leitor e o texto, na forma de livro motiva o interesse e induz à leitura, mesmo no caso de pessoas (crianças) que não foram ainda alfabetizadas.

Os resultados mostraram que estimular os alunos é fazê-los compreender melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte totalmente novo – a descoberta do mundo por meio das letras.

Com esse projeto de intervenção didática, os alunos participantes, tornaram-se mais atenciosos, espontaneamente escolhiam os próprios livros para lê-los na Cesta do Livro, aprimoraram a escrita, desenvolveram a oralidade e a produção textual, bem como a compreensão conceitual de diferentes gêneros textuais.

### **Considerações Finais**

Conclui-se esse estudo, considerando que, a leitura e produção de textos é algo crucial para aprendizagem do ser humano, através delas se podem enriquecer o vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Sem estas duas habilidades (ler e escrever) o cidadão está sujeito à exclusão social.

Outra constatação que este estudo permitiu, consiste no fato de que o hábito de leitura deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e, sobretudo, prazeroso.

Portanto, para esse estudo, mais especificamente ficou evidente e considerado, assim, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita e leitura,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

bem como, façam uso deles, isto é escrever e ler é preciso que sejam motivados nas suas relações com os pares à família, os professores e a escola.

Deve-se levar em consideração que não se deve associar a prática de leitura na escola como ação obrigatória, mas como uma possibilidade para construção de sujeito social, participativo e consciente, despertando nos alunos a necessidade de se apropriarem do código linguístico para fazer uso dele e não para apenas conhecê-lo.

Considera-se, que é importante que a escola busque resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Juntamente com professores e equipe pedagógica propiciar aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura e pela escrita. Quem lê vai aprender a escrever.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

DELMANTO, Dileta. **A leitura em sala de aula**. Construir Notícias, Recife, ano 08, n. 45, p. 24-26, mar./abril. 2009.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Ática, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

## Eixo 3- Educação Infantil

### A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Jussara Dias de Souza Nascimento<sup>29</sup>

Karine Nascente Leão Nascimento<sup>30</sup>

Renata Víviam Cavalcante Freitas<sup>31</sup>

Sandra Lima Borges<sup>32</sup>

#### RESUMO

A pesquisa é realizada em uma escola privada de periferia, da cidade de Itabuna, Bahia, caracterizada pelo tema “relação escola e família”, possuindo como “objetivos, apresentar formas de cooperação entre os pais e a escola, relacionar o nível de aprendizagem com a participação nas tarefas escolares do educando e relatar a frequência dos responsáveis ao ambiente escolar e suas contribuições”. Sendo uma pesquisa qualitativa e quantitativa, quanto aos seus procedimentos técnicos é uma pesquisa de campo, de caso e bibliográfica, além de ser explicativa e descritiva.

**Palavras-chaves:** Cooperação; Escola; Família

#### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa trabalhar o tema “Relação escola e família: Um auxílio para a aprendizagem”. Maturana (1998) (apud Célestin Freinet) afirma que a influência do ambiente familiar no aprendizado escolar é amplamente reconhecida, sendo assim, nos trouxe uma indagação muito impertinente. Como a pouca participação da família na escola, afeta o desenvolvimento educacional do aluno?

Ou seja, compreender de que forma a família pode contribuir no processo do aluno na escola; O próprio Ministério da Educação em 2001 organizou o Dia Nacional da Família, visando conscientizar os pais, educadores e toda a sociedade sobre a importância da união entre a escola e a família na formação desses alunos.

Para chegarmos a estas respostas, estabeleceram-se três objetivos específicos, apresentar formas de cooperação entre os pais e a escola, relacionar o nível de aprendizagem com a participação nas tarefas escolares do educando além de relatar a frequência dos responsáveis ao ambiente escolar e suas contribuições.

Sua abordagem é qualitativa e quantitativa, quanto a sua metodologia é composta por uma pesquisa descritiva e explicativa a qual tem como procedimentos técnicos, uma pesquisa de campo, de caso e bibliográfica.

---

<sup>29</sup> Jussaradsn1@hotmail.com, Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI – Pedagogia (PED 2297)

<sup>30</sup> karinenascente@hotmail.com, Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI – Pedagogia (PED 2297)

<sup>31</sup> renataviviamcf@gmail.com, Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI – Pedagogia (PED 2297)

<sup>32</sup> Orientadora



## 2. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Família e escola são as principais instituições integradoras e educadoras com ações contínuas e habituais. Sobre a importância dos pais na formação dos filhos Lopes (2006 apud DUARTE; FEITOSA, 2010) atesta que os pais são personagens fundamentais no processo institucional de avaliação e acompanhamento das crianças.

Assim, sendo, o lar compreende a primeira fonte de informação e referência para as crianças cujo primeiro aprendizado se dá através da imitação dos pais (MASCARENHAS; ALMEIDA; BARCA, 2005). Segundo Alves e Barbosa (2010) a visão pessoal da educação é uma das causas da ausência de pais nas escolas, ou seja, pais que não tiveram acesso à escolarização tem mais chance de passar aos seus filhos a imagem de que a escola não é tão importante, supervalorizando o trabalho, por exemplo.

Além disso, as dificuldades apresentadas pelos alunos na escola têm sido relacionadas com a ausência dos pais no ambiente escolar. É do senso comum que a família precisa dar início ao processo educacional nos primeiros anos de vida da criança em casa e manter essa postura durante todo o desenvolvimento escolar do filho o estimulando e moldando. Nesse sentido, fica claro o exposto por Alves e Barbosa (2010) ao afirmar que os filhos copiam o modelo dos pais e, portanto, o comportamento dos pais tem grande influência durante toda a vida e desenvolvimento escolar da criança. Dessa forma, os pais cientes da relevância que a sua postura e seus atos tem perante o processo educacional de seus filhos, devem buscar formas de interagir e cooperar com o ambiente escolar de modo contínuo progressivo e interativo.

Para Steinberg (2005 apud DUARTE; FEITOSA, 200) participar efetivamente da vida dos filhos implica em tempo investido, nesse sentido, esses autores ressaltam o contexto social das divisões domésticas, onde existia o padrão do pai trabalhar fora e a mãe cuidar do lar, no entanto, atualmente, é comum famílias onde ambos trabalham fora, ou em que apenas um dos pais está presente na criação dos filhos, o que pode interferir no caráter tempo. Os referidos autores enaltecem ainda, práticas como conhecer a agenda escolar do filho, observar sua rotina e aproveitar todas as oportunidades de orientação e acompanhamento, além de estar a par de informações corriqueiras do ambiente escolar como nome dos professores, dos colegas mais próximos e quais temáticas estão estudando em determinado período.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Para Polônia e Dessen (2005) os benefícios de uma boa interação entre pais e escolas abrem espaço para avanços cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos. Os autores enfatizam ainda a importância e influência positiva do acompanhamento dos pais não somente em casa, mas, também no ambiente escolar envolvendo-se nas atividades pedagógicas promovidas pela escola. Além do mais é fundamental que a escola exerça seu papel de levar os pais a instituição criando oportunidades para que eles possam tomar conhecimento da realidade vivenciada pelo estudante, configurando uma troca de experiências que serão positivas ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Em uma pesquisa de campo feita por Abreu (2012) ficou clara a importância da colaboração entre pais e escola e os benefícios do envolvimento direto dos pais na vida educacional dos filhos no qual a comunicação é ferramenta crucial, ou seja, os pais podem cooperar ainda com a escola ao telefonar, ao ir buscar os filhos, comparecendo as reuniões, além de participar de atividades desenvolvidas pela escola como: leituras, palestras, teatro, etc. Além do já citado acompanhamento doméstico.

Ademais dos papéis e cooperação entre os pais e ambiente escolar, outro fator fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos é sua própria participação em atividades propostas pela escola. Para Santos (2002) a participação real e efetiva do aluno no processo de aprendizado é a condição fundamental para a construção do conhecimento. A escola tem como função promover a compreensão, desenvolvimento e construção do conhecimento, mas é necessário também compreender o aluno como sujeito-participante-ativo desses processos (CHARLOT, 2000). A participação do aluno tem papel de proporcionar maior comunicação, aprendizagem, envolvimento e prazer para o aluno e professor (SANTOS, 2002). Mas não se restringe apenas a cumprir tarefas e cumprir ordens, a participação é um processo de compartilhamento de detenção do conhecimento para que o saber seja construído em parceria e não apenas em via única professor-aluno.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa tem como objetivo ser descritiva e explicativa, a qual tem como finalidade descrever a relação entre família e a escola e suas contribuições, aprofundando os conhecimentos sobre o tema proposto mas também, de explicar as

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

diferentes reações e desenvolvimento que esses indivíduos irão apresentar de acordo com a influência exercida por sua família.

Gil (2000) (apud Robledo Lima Gil) afirma que este tipo de pesquisa se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. Ele ressalta que uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado.

Quanto aos procedimentos técnicos é uma pesquisa de campo e estudo de caso que visa à observação, coleta de dados, análise e interpretação.

A pesquisa foi realizada na Escola Palavras Mágicas, do setor privado, situada no bairro Pedro Gerônimo da cidade de Itabuna, Bahia (figura1). A qual atende alunos apenas da educação Infantil e recebe no total 100 alunos, os quais são divididos entre manhã e tarde. Abaixo constam algumas fotos da escola.

Figura - Escola Palavras Mágicas



Fonte: As autoras

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Tendo como base uma entrevista estruturada, a qual irá auxiliar no levantamento de dados e será realizada com professoras do 1° ao 5° ano.

Ruiz (2014), p.51 esclarece de que forma essa entrevista deve acontecer.

O entrevistador deve ser discreto, deve evitar ser importuno; precisa deixar muito à vontade o informante. Embora seja sua função dirigir a entrevista e mantê-la dentro dos propósitos dos itens pré-estabelecidos, o entrevistador precisa ser habilidoso e elegante ao evitar que o diálogo se desvie os propósitos de sua pesquisa. É importante lembrar que o entrevistador deve apenas coletar dados e não os discutir com o entrevistado; disse se conclui que o entrevistador deve falar pouco e ouvir muito (RUIZ, 2014, p. 51).

A intenção é compreender o entrevistado, coletar as informações necessárias, para o levantamento da pesquisa, quanto mais á vontade este estiver, melhor será seu relato.

Além de ser bibliográfica, tendo como fonte, o estudo de livros e internet, que se baseia em um material já publicado. Trazendo uma abordagem qualitativa e quantitativa

Duarte <sup>33</sup>caracteriza suas especificações

A **pesquisa qualitativa** é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis (DUARTE, 2019).

Ou seja, é mais detalhada, com o objetivo de compreender e interpretar determinados indivíduos, sem a interferência do pesquisador, este é um mero ouvinte e a outra é analisada através de números é mais ampla e pode ser realizada com mais pessoas.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já mencionado a cima a entrevista realizada na Escola Palavras Mágicas, onde entrevistamos cinco professoras as quais trabalham no 1° ao 5°, conforme o roteiro das perguntas.

1. No primeiro semestre quantas vezes os responsáveis vieram à escola? Quais motivos?
2. Qual a frequência que os responsáveis acompanham os filhos nas tarefas de casa? Ou estuda só?

---

<sup>33</sup> Duarte, Vânia Maria do Nascimento. Pesquisa qualitativa e quantitativa. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/regras-abnt/pesquisa-quantitativa-qualitativa.htm>> Acesso: 07 de abril de 2019.

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

3. Em relação ao desenvolvimento deste aluno, qual a média escolar?
4. Como os responsáveis podem contribuir para o ambiente escolar?

Nesta relação foram escolhidos quatro alunos de casa ano escolar, os quais serão apresentados como A, B, C e D. No quadro 1 são apresentados às respostas do questionário.

**1º Ano**

Quadro 1.1

|                | <b>Frequência na escola</b> | <b>Acompanhamento nas tarefas</b>   | <b>Desenvolvimento do aluno</b>   |
|----------------|-----------------------------|---|---|
| <b>Aluno A</b> | <u>Constantement e</u>      | <u>Acompanha, tem um horário para os deveres</u>                              | <u>Tem um ótimo desenvolvimento</u>                                       |
| <b>Aluno B</b> | <u>Constantement e</u>      | <u>Acompanha, foi relatado um trabalho bem feito com capa, bem caprichada</u> | <u>Tem um ótimo desenvolvimento</u>                                       |
| <b>Aluno C</b> | <u>Reuniões</u>             | <u>É realizado na banca</u>   | <u>Tem dificuldade, entrou na escola já com 5 anos de idade</u>           |
| <b>Aluno D</b> | <u>Reuniões</u>             | <u>Não tem acompanhamento, traz tarefas em branco</u>                         | <u>Dificuldade em acompanhar a turma, principalmente na letra cursiva</u> |

**2º Ano**

Quadro 1.2

|                |                       |   |  |
|----------------|-----------------------|---|--|
| <b>Aluno A</b> | <u>Reuniões</u>       | <u>Acompanhamento nas tarefas</u>                     | <u>Tem um bom desenvolvimento</u>                            |
| <b>Aluno B</b> | <u>Constantemente</u> | <u>Acompanhamento nas tarefas</u>                     | <u>Tem um bom desenvolvimento</u>                            |
| <b>Aluno C</b> | <u>Reuniões</u>       | <u>Não tem acompanhamento, traz tarefas em branco</u> | <u>O aluno se esforça, entretanto apresenta dificuldades</u> |
| <b>Aluno D</b> | <u>Constantemente</u> | <u>Acompanhamento nas tarefas</u>                     | <u>O aluno tem um bom desenvolvimento</u>                    |

**3º Ano**

Quadro 1.3

|                |                       |                                   |   |
|----------------|-----------------------|-----------------------------------|---|
| <b>Aluno A</b> | <u>Algumas vezes</u>  | <u>Acompanhamento nas tarefas</u> | <u>Tem um bom desenvolvimento, autonomia.</u> |
| <b>Aluno B</b> | <u>Reuniões</u>       | <u>Ocasionalmente</u>             | <u>O aluno apresenta algumas dificuldades</u> |
| <b>Aluno C</b> | <u>Constantemente</u> | <u>Ocasionalmente</u>             | <u>Tem um bom desenvolvimento</u>             |
| <b>Aluno D</b> | <u>Constantemente</u> | <u>Acompanhamento nas tarefas</u> | <u>O aluno apresenta dificuldades</u>         |

**4º Ano**

Quadro 1.4

|                |                                   |                                   |                                       |
|----------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Aluno A</b> | <u>Algumas vezes, ao material</u> | <u>Acompanhamento nas tarefas</u> | <u>Tem um bom desenvolvimento</u>     |
| <b>Aluno B</b> | <u>Reuniões</u>                   | <u>Ocasionalmente</u>             | <u>Tem um bom desenvolvimento</u>     |
| <b>Aluno C</b> | <u>Reuniões</u>                   | <u>Não tem acompanhamento</u>     | <u>O aluno apresenta dificuldades</u> |
| <b>Aluno D</b> | <u>Reuniões</u>                   | <u>É realizado na banca</u>       | <u>O aluno apresenta dificuldades</u> |

**5º Ano**

Quadro 1.5

|                |                 |  |   |
|----------------|-----------------|--|---|
| <b>Aluno A</b> | <u>Reuniões</u> | <u>Acompanham nas tarefas</u>                                      | <u>Tem um bom desenvolvimento, muito participa- tivo</u>        |
| <b>Aluno B</b> | <u>Reuniões</u> | <u>É realizado na banca</u>  | <u>Tem dificuldade em acompanhar a turma</u>                    |
| <b>Aluno C</b> | <u>Reuniões</u> | <u>Acompanham nas tarefas</u>                                      | <u>Tem um bom desenvolvimento, tem uma auto avaliação</u>       |
| <b>Aluno D</b> | <u>Reuniões</u> | <u>As tarefas vem em branco, mas está melhorando nesse aspecto</u> | <u>É muito esforçado, aos poucos está acompanhando a turma.</u> |

Ao final da conversa perguntamos como os responsáveis poderiam contribuir para o ambiente escolar. E tivemos uma surpresa nas fala das professoras, as quais informaram unanimemente as mesmas necessidades.

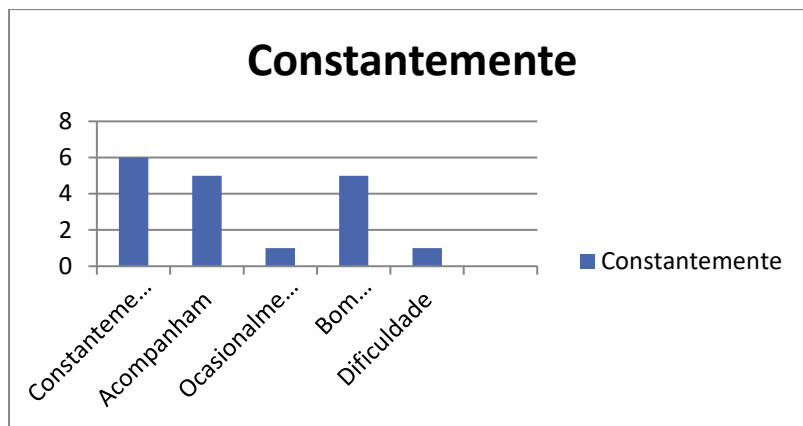
Participar na escola, acompanhar o aluno e não somente esperar pela reunião para fazer o acompanhamento. Se informar das dificuldades do filho, para que os pais possam acompanhar em casa e ajudar o seu filho. (Professora do 1º ano)

Ajudando o filho em casa nas tarefas, aparecendo na escola de vez em quando, sendo mais participativo. (Professora do 2º ano)

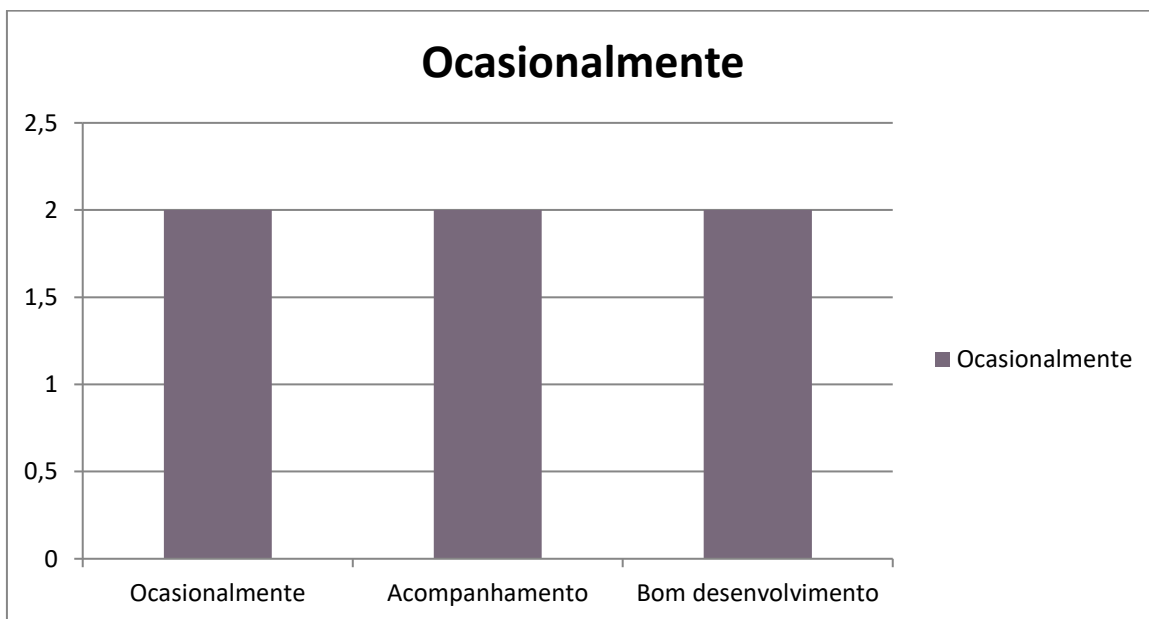
Sendo mais participativo, acompanhando os filhos nas tarefas, ao ser mais presente o aluno se sente mais motivado. (Professora do 5º ano)

Não foi relatada resposta da professora do 3º e 4º ano, pois, ambas são professoras do 1º e 2º ano, as quais já foram mencionadas acima.

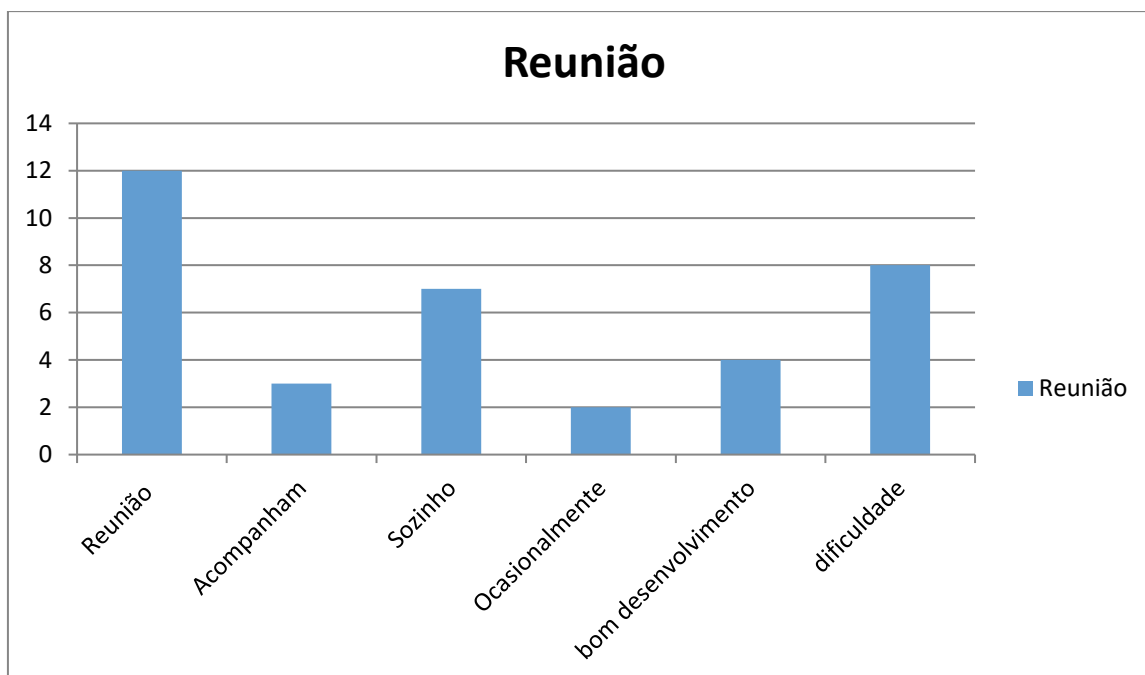
Para uma melhor compreensão e interpretação dos dados apresentados acima, direcionaremos aos gráficos.

**Gráfico 2.1 Pais que comparecem à escola constantemente**

Ao analisarmos o gráfico 1, fica nítido que os pais que constantemente, ou seja, aqueles que comparecem fora das reuniões, mesmo sem serem chamados, mas que vão à escola para saber sobre o desenvolvimento e dificuldades de seus filhos e que acompanham em casa em seus deveres, estes apresentam um maior rendimento.

**Gráfico 2.1 Pais que ocasionalmente comparecem à escola**

Como apresenta o gráfico 2, aqueles que ocasionalmente, ou seja, que comparecem à instituição poucas vezes além das reuniões, mas que acompanham o filho em casa também demonstra crescimento.

**Gráfico 2.3 Pais que comparecem a escola apenas nas reuniões**

Entretanto como apresenta o gráfico 3, os que apenas comparecem as reuniões, tendem a ter um menor acompanhamento nos deveres de casa e conseqüentemente estes alunos enfrentam maiores obstáculos referente à aprendizagem.

Araújo 2010, p.65, ressalta que a ausência dos pais, pode trazer desânimo, falta de interesse por parte do aluno. Quando demonstramos ao nosso filho interesse por suas atividades, estamos passando uma imagem de que aquilo é importante e de que estamos torcendo pelo seu sucesso, ou que estaremos ali quando houver dificuldades. Aumentando a autoconfiança e autoestima deste indivíduo.

Os que são acompanhados em casa em seus deveres escolares apresentam um índice bem alto de produtividade. O qual nos remete que o diálogo, observância e essa troca de conhecimentos trazem resultados pertinentes.

Para Marques (1997, p.6) “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

Ou seja, os alunos podem ter um conjunto de condições e circunstâncias, compatíveis, mas quando acompanhado pelos pais/ responsáveis obtém um resultado proveitoso.

Na fala, as professoras relatam que os pais podem cooperar com a escola acompanhando os filhos em casa, mostrando-se interessados e comparecendo ocasionalmente à escola, e não apenas nas reuniões.

Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. “A educação, direito de todos e



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ou seja, a família e a escola devem estar proporcionalmente ligadas, desmistificando a ideia de que somente a escola é responsável pelo aprendizado.

## 5. CONCLUSÃO

Através dessa pesquisa pudemos analisar o primeiro objetivo, apresentar formas de cooperação entre os pais e a escola, os pais podem auxiliar envolvendo-se mais com a educação dos filhos, mostram-se interessados, não esperando para comparecer a instituição apenas quando chamados ou em reuniões, prestigiando os filhos em seus deveres escolares.

É de extrema importância que a escola mostre-se receptiva a estes pais que estão prontos a colaborar. Incluí-los na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), deixa-os cientes de suas responsabilidades e dos projetos da escola, irá melhorar a ligação entre escola e família. Outro aspecto importante foi relacionar o nível de aprendizagem com a participação nas tarefas escolares do educando, observamos que mesmo que a frequência destes pais não seja assídua à escola, mas conseguem realizar um bom acompanhamento do seu dia e das tarefas escolares em casa, apresentam maior retenção do conteúdo, mostram-se interessados e são mais participativos.

. Quanto á relatar a frequência dos responsáveis ao ambiente escolar e suas contribuições consumam que a presença dos pais na escola gera uma motivação ao aluno, pois, estes se sentem mais seguros e confiantes, além de seus responsáveis estarem cientes dos acontecimentos do dia a dia deste educando. A intenção desta pesquisa é trazer o conhecimento de que a escola e família devem zelar juntos, para um futuro melhor destas crianças e que ambas precisam estar unidas neste propósito.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Cristina Andrade. **A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso**. 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: <<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1560>>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

ATIVIDADE LEGISLATIVA. **Artigo 205 da Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade>>. Acesso em: 05 maio

de 2019

ALVES, J R; BARBOSA, M J. **Ausência dos pais na vida escolar das crianças do ensino fundamental.** 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/aausencia-dos-pais-na-vida-escolar-das-criancas-do-ensinofundamental/55083/#ixzz2B4WKsPrZ>>. Acesso em: 17 abril de 2019.

ARAÚJO, E. F. **Escola e Família.** 1. Ed. Manaus: Valer, 2010.

BARROS, R; FOGUEL, M; ULYSSEA, G. **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente.** IPEA, Rio de Janeiro, 2006.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803>>. Acesso em: 04 de junho de 2019.

DUARTE, M J N Paiva; FEITOSA, M L O. **Ausência da família no âmbito escolar.** Editora Protexoto. 2010. Disponível em: [www.protexoto.com.br/texto.php?cod\\_texto=2520](http://www.protexoto.com.br/texto.php?cod_texto=2520). Acesso em: 18 abril de 2019.

LAM, D; SCHOENI, R. Effects of family background on earnings and returns to schooling: Evidence from Brazil. **Jornal da Economia Política** , v.101, n. 4, p. 710-740, 1993.

MASCARENHAS, S A N. **Avaliação dos Processos, Estilos e Abordagens de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Médio do Estado de Rondônia, Brasil.** Tese doutoral. 2004. A Coruña: Universidade de A Coruña.

MASCARENHAS, S; ALMEIDA, L S; BARCA, A. Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 77-91, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a01v25n2.pdf>>. Acesso em: 18 abril de 2019.

MARQUES, R. (1997), A Escola e os Pais: Como Colaborar? Lisboa: Texto Editora  
PERALBO, M V; FERNÁNDEZ, M L A. Estructura familiar y rendimento escolar en educación secundaria obligatoria. **Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 8, n. 7, p. 309-322, 2003.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12>>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

REIS, M C; RAMOS, L. Escolaridade dos Pais, Desempenho no Mercado de Trabalho e Desigualdade de Rendimentos. **RBE**, v. 65, n. 2, p. 177-205, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v65n2/a04v65n2.pdf>>. Acesso em: 17 abril de 2019.

SANTOS, Josivaldo Constantino. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento.** 2002. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS-BA: UMA EXPERIÊNCIA**

Lavínia Brasilino de Moraes <sup>34</sup>

Oriana C. Nascimento Teles <sup>35</sup>

Cândida Maria Santos Daltro Alves <sup>36</sup>

### **RESUMO:**

O presente trabalho foi desenvolvido a partir das experiências vivenciadas durante o estágio de Educação Infantil do curso de pedagogia, sob a coordenação da Profa. Dra. Cândida Alves, do Departamento de Ciências da Educação da UESC, no município de Ilhéus/BA em uma escola de tempo integral, numa turma de crianças de 3 anos de idade. Portanto, este artigo busca relatar a partir das observações das interações criança/criança, criança/adulto, a organização do trabalho educativo e pedagógico, a metodologia utilizada para realização da dinâmica em sala e as contribuições desta experiência para a formação e o fazer docente das estagiárias. Dessa forma, traz relatos das ações realizadas na instituição de Educação Infantil junto as crianças, educadores e outros funcionários. Tendo como aporte teórico documentos legais que norteiam essa etapa da educação, em como o referencial bibliográfico de teóricos como Piaget, Wallon, Vygotsky, Montessori, Froebel e outros, que contribuem para os estudos sobre a criança, infância e seu desenvolvimento. Por fim, afirmamos que todas as experiências vivenciadas durante o estágio são de total importância para qualificação e aprimoramento do fazer pedagógico dos estudantes do curso de licenciatura.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Experiências Pedagógicas

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho foi realizado a partir das experiências vivenciadas no estágio supervisionado na Educação Infantil no primeiro trimestre de 2019, sob a coordenação da prof<sup>a</sup> Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves e foi desenvolvido em uma instituição pública do município de Ilhéus/BA, que atende crianças de 3 a 5 anos de idade. A fim de preservar a identidade dos mesmos todos os nomes citados serão fictícios, a começar pelo nome da instituição que a intitulamos de “Crescer”.

---

<sup>34</sup> Estudante do 5º semestre do curso de pedagogia matutino, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no município de Ilhéus/BA; [laviniamoraesbrasil@gmail.com](mailto:laviniamoraesbrasil@gmail.com)

<sup>35</sup> Estudante do 5º semestre do curso de pedagogia matutino, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no município de Ilhéus/BA; [ori013teles@gmail.com](mailto:ori013teles@gmail.com)

<sup>36</sup> Professora Doutora do Departamento de Ciências da Educação da UESC, supervisora no Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de pedagogia matutino em 2019, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

O estágio ocorreu durante 40 dias na escola Crescer e foi organizado nas seguintes etapas: observação; co-participação; planejamento e regência. A instituição conta com oito turmas, distribuídas da seguinte maneira: três salas com crianças de 3 anos, duas com crianças de 4 anos e três com crianças de 5 anos. Os estagiários foram distribuídos dois por turma, dessa forma, a instituição contou com 16 estudantes do curso de pedagogia, num período de abril a junho, durante o turno vespertino, considerando que a escola funcionava em turno integral.

No entanto, antes de ter o primeiro contato com a instituição, a qual estagiaríamos, já vínhamos fazendo leituras recorrentes em sala na universidade, junto a orientadora de estágio sobre as questões que permeiam a educação infantil, suas fundamentações, criança, infância, ensino, aprendizagem e outros assuntos pertinentes a nossa preparação teórica sobre o meio ao qual estaríamos atuando. Esse momento antes do estágio propriamente dito é de total importância, pois permite ao estagiário/a refletir sobre o meio que ele/a atuará, optando pelo tipo de práticas que pretende desenvolver na escola e de qual forma organizará seu fazer docente, pensando em uma instituição de educação infantil, que promova as infâncias, respeite e resgate o que há de melhor da criança.

Embora, na prática nem tudo ocorra como planejado, Schön (1992), influenciado pelas ideias de John Dewey, identifica três diferentes momentos e/ou possibilidades de reflexão sobre a prática: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação; e sobre a reflexão na ação. Dessa forma, tecendo uma relação dialética entre o saber teórico e a prática, reafirmando assim, a importância de se refletir sobre a ação, até antes da mesma. Portanto, o estágio é um ótimo momento para estabelecer essa relação teoria/prática, tendo como objetivo geral, de acordo com o Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia-UESC (PAC, 2002):

Inserir os alunos-estagiários no campo de atuação profissional, de modo a possibilitar o desenvolvimento de observações, de pesquisas, de atuações e de intervenções nos processos administrativo-pedagógicos de ensino e de aprendizagem veiculados nos espaços de estágio. (p.58)

Dessa forma, o estágio não é só um momento para colocar em prática aquilo que o aluno-estagiário vem aprendendo na teoria. Mas, é também um momento de observar, intervir, contribuir, aprender, ensinar e aprimorar a sua prática. O estagiário que está chegando na instituição deve vir a somar junto ao corpo docente da escola, respeitando as profissionais que ali já atuam. Como foi dito em relato pela supervisora de estágio (professora efetiva da educação básica, que recebeu em sua sala um dos

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

estagiários da instituição de ensino superior) da escola Crescer: *“Acredito que assim como vocês tem muito a me ensinar, as crianças e eu também temos muito a ensinar pra vocês”* (Amélia, 37 anos, professora há 4 anos). O estágio também é isso, troca de saberes recorrentes, conforme afirma Santos (2005):

[...] o Estágio Supervisionado Curricular, juntamente com as disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor. O estágio deve ser visto como uma oportunidade de formação contínua da prática pedagógica.

Portanto, deve ser entendido como um fator somatório e imprescindível para a formação do aluno e estagiário. Permitindo que sejam desfeitos pré-conceitos enraizados no estudante a partir das suas próprias experiências educacionais, sobre o processo de ensino e aprendizado, uma vez que o estagiário cria suas expectativas acerca do ambiente educacional e da sua futura profissão. Segundo Pimenta (1999) é, imprescindível, assim, a imersão nos contextos reais de ensino, para vivenciar a prática docente mediada por professores já habilitados.

Neste caso, o aprender se faz por meio da observação daquele que é mais experiente, no caso o professor supervisor, que orienta e conduz o estagiário durante esse período. Sendo ele, o professor regente da escola aonde o estágio ocorrerá e o professor do ensino superior regente da matéria de Estágio Supervisionado. Dessa forma, para que haja um aprendizado significativo é necessário que o aluno-estagiário tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre as experiências vivenciadas, a luz de teorias e documentos legais já estudados.

Sendo assim, o momento de observação que antecede a regência, contribuiu para uma melhor visão sobre as práticas e fazeres docentes já existentes, as relações estabelecidas e os comportamentos que já vêm sendo adotadas pela instituição de estágio, uma vez que, o estudante ainda não está imerso totalmente na situação a ser analisada. Posterior a esse momento, tivemos o período de co-participação, quando fizemos algumas intervenções junto a turma, com o auxílio da professora regente, levando sempre em consideração os assuntos e temas que já vinham sendo trabalhados com as crianças. E por fim, a regência que é quando o estagiário assume plenamente as atividades com a turma, sem tanta intervenção do professor supervisor.

## **METODOLOGIA**

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

A instituição aqui intitulada como “Crescer” é do tipo filantrópica e atende crianças de 3 a 5 anos de idade em tempo integral. As crianças eram transportadas pelo ônibus escolar, com chegada na escola até as 8 horas, o mesmo acontece no fim do dia, o ônibus pegava as crianças na escola e as transportavam até seu destino por volta das 16 horas. Ou seja, as crianças da escola Crescer passavam oito horas diárias na instituição, fazendo três refeições, sendo elas, café da manhã, almoço e lanche da tarde. Também faz parte da rotina das crianças: o momento do banho e a soneca após o almoço.

Portanto, para efetivação deste trabalho foi feito uma releitura minuciosa do relatório de estágio e do diário de campo utilizado para anotações recorrentes dos dias decorridos no estágio. Durante o período de observação, para registro no diário de campo, foram levados em consideração aspectos como: a instituição educativa e seu entorno; as pessoas que estudam e trabalham na instituição; história, caracterização e organização; a sala de atividades ou outros ambientes educativos; perfil dos professores.

A partir das observações e anotações feitas no diário de campo, foram criadas estratégias de intervenções para serem aplicadas durante a regência, visando as interações e o brincar, conforme embasamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010). A sala de Educação Infantil que atuamos, continha 10 crianças inicialmente, sendo sete meninos e três meninas, no entanto, após uma semana de início do estágio uma das crianças (menino) saiu da instituição. Restando apenas nove crianças que permaneceram até o último dia do estágio.

Por fim, buscando um relato de experiência com práticas educativas vivenciadas no estágio, que contribua para reflexões e possibilite a outras estagiárias novas práticas que levem em consideração a criança e suas especificidades, foram extraídos do diário de campo e do relatório de estágio, situações relevantes ao fazer pedagógico.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Segundo ARIÉS (1981) na Idade Média (476-1453), considerava-se a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder a demandas sociais mais complexas, tinha-se a visão de crianças como mini-adultos, no qual necessitavam trabalhar e assumir responsabilidades sociais e não tinham o direito de viver a infância. Mais a frente foi disponibilizado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), afirma que “as crianças

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”, trazendo uma nova visão da criança, possibilitando a elas uma fase de reconhecimento como um ser ativo e de direitos.

O documento da Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil (DCNEI, 2013) traz que na Educação Infantil “deve-se assumir o cuidado e a educação” logo, as práticas pedagógicas devem estar voltada para estes dois campos. Sabendo que o cuidar e educar está estritamente ligado a afetividade Piaget afirma que a “vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização.”(1977, p 16), dessa forma, reconhecemos a importância do educador no dia a dia criança, uma vez que, tantos laços são firmados por meio das práticas escolares.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado de Educação Infantil é uma matéria obrigatória do currículo de pedagogia em todas as instâncias educacionais, para a formação docente, segundo Pimenta e Lima (2008), “é um componente curricular com um campo de conhecimento próprio e um momento investigativo, levando a uma reflexão e intervenção”. Este momento colabora na compreensão e análise do campo que está atuando, sendo esta observação levada para o lado crítico com intervenções para melhoria, dando a possibilidade de um contato com as realidades e trazendo para eles questões que deveriam ter um olhar mais investigativo para se encontrar uma solução. De acordo com TARDIF (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura.

Para Koesch (1999) os estágios são “[...] como uma forma de complementar o ensino e a aprendizagem acadêmica [...]” (p. 26), já que é neste período que o aluno tem a possibilidade de refletir por meio da prática o aprendizado teórico que adquiriu no meio acadêmico, realizando assim a cada momento uma análise crítica do que se aprende teoricamente e o que realmente acontece na prática, levantando questionamentos persistente a ser pesquisado e analisado.

Estas experiências que são proporcionados pelo estágio tem um grande impacto no discente, segundo Pimenta (2002, p.20) “os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes, ou estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola”. Com isso é notável que o estágio contribui de forma significativa para formação docente e crescimento pessoal.

## **RESULTADOS**

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

O estágio supervisionado contou com uma carga horária de 135 horas, distribuídas nos seguintes períodos: observação (20 horas); co-participação (32 horas); planejamento pedagógico (3 horas); regência (80 horas). Inicialmente, o nosso primeiro contato com a instituição foi para que fossem feitas observações das práticas docentes existentes, conhecer os espaços, os recursos existentes, a dinâmica da instituição, características dos alunos e outros pontos que o estagiário achasse pertinente, não a fim de espionar o que estava de acordo ou não com as teorias estudadas, mas, para buscar iluminações e aprendizados significativos como afirma Freire (1992, p.14):

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica.

Por tanto, ao chegar na instituição, houve uma breve conversa com a diretora e também coordenadora pedagógica da instituição, a fim de serem apresentados os documentos legais que regiam a dinâmica da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Currículo. Ter acesso ao PPP foi de grande importância, pois trouxe esclarecimento sobre a visão, missão e objetivos da escola, frente o ensino e aprendizado dos envolvidos, uma vez que, para Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico “é uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição” (p. 143).

A visão da escola Crescer é ser reconhecida como uma escola de excelência em educação na região, garantindo resultados de sucesso na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é possível afirmar que há um desejo de progresso contínuo, visando sempre o aprendizado da criança, a partir desta afirmativa, foi acrescentado ao roteiro de observação mais um ponto, a fim de confirmar se as práticas educativa e a dinâmica pedagógica da instituição garantem que a visão da escola seja realmente vivida diariamente.

Como a escola funciona em tempo integral, quando chegávamos na creche por volta de 12:30 horas, as crianças estavam tirando a soneca da tarde, que se estendia até 13:30 horas. Quando dava esse horário as crianças eram acordadas, as camas retiradas, bebiam água e quem quisesse poderia ir ao banheiro. Posterior a isso, começavam as atividades da tarde, que se estendiam até 14:50 horas, quando as crianças lavavam as mãos e se preparam para o lanche que era servido as 15 horas, depois disso elas eram conduzidas a sala para esperar o ônibus escolar.



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Portanto as crianças seguiam uma rotina. Inicialmente, elas chegavam a instituição, iam para sala, depois tomavam o café da manhã no refeitório, voltavam para a sala e faziam o momento de acolhida com músicas, atualização do calendário, contagem de crianças, chamada, faziam a atividade planejada pela manhã e quando terminavam a atividade planejada antes do tempo, brincavam livremente ou a professora colocava desenho no celular dela para que elas assistissem. Pelo período da tarde as crianças já não faziam tantas coisas, uma vez que, o tempo era mais curto, então ficavam brincando ou caso não tenha dado tempo de fazer as atividades pela manhã, faziam pela tarde.

Dessa forma, percebemos que as crianças apesar de brincarem muito, as brincadeiras não tinham uma intencionalidade. Pois, a educadora usava mais como uma forma de passar o tempo, sem parar para observar as interações e criações das crianças por meio do brincar. Sendo assim, nosso projeto de intervenção aplicado durante o estágio teve como foco o brincar. Mas, um brincar com um olhar crítico, a fim de ressignificar a nossa prática e desenvolver a coordenação motora ampla e fina por meio de propostas de brincadeiras diversificadas em diferentes espaços.

Apesar de pensarmos em um projeto que partisse do brincar, tínhamos que seguir o currículo vigente na escola e no município. Então, a partir dos eixos temáticos, competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas durante o trimestre na escola, escolhemos brincadeiras que pudessem contemplá-las e que ao mesmo tempo fosse atrativo e respeitasse a faixa etária e identidade das crianças. Sendo assim, além de participar do planejamento semanal, observamos com mais veemência os momentos em que as crianças estavam brincando e de suas preferências.

Assim, foi possível propor, participar e aplicar algumas atividades com as crianças, que oportunizasse o brincar, a imaginação, criação, movimento e autonomia. Os primeiros dias de co-participação coincidiu com datas comemorativas importantes, dentre elas a páscoa. Dessa forma, fizemos com as crianças a caça aos ovos, não no intuito de reforçar estigmas e paradigmas referentes ao coelho, chocolate, consumo, mas, de proporcionar a criança um momento lúdico, de faz-de-conta, aguçando seu imaginário. Primeiro, contamos uma história usando fantoche e depois participamos junto com elas da caça aos ovos. Foi um momento único, as crianças se envolveram, correram, sorriram, interagiram com o fantoche e acima de tudo, brincaram, criaram e foram crianças. Dessa forma, na figura 1 do anexo é possível observar o momento final quando todos os ovos haviam sido recolhidos.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Outro momento que tivemos junto com as crianças foi a confecção de um boneco com bexiga e farinha de trigo. Levamos bexiga, farinha de trigo, uma vasilha plástica e uma colher. A confecção foi feita fora da sala, ao ar livre, o que tornou o momento ainda mais agradável. Colocamos a farinha na vasilha e cada criança, um a um, pôde encher a sua bexiga com a farinha de trigo, com muita calma e de forma prazerosa, muitos quiseram colocar o dedo na farinha, ou experimentar, o que trouxe ainda mais riqueza para o momento, através do sentir, da percepção. Com o boneco de trigo pronto, as crianças exploraram de várias formas o novo brinquedo, jogando, apertando, criando histórias, passeando com o boneco.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalmente, avaliando o estágio e os momentos que foram vivenciados a partir dele, percebemos sua grande importância para a formação docente, já que por meio das experiências vivenciadas diariamente foi possível ter um contato maior com a realidade educacional brasileira. Desfrutamos de muito ensino e aprendizagem, tanto por parte das professoras supervisoras, quanto por parte das crianças que nos ensinaram a cada dia uma nova maneira de pensar e repensar as nossas práticas pedagógicas e os nossos valores enquanto futuras educadoras.

Reafirmando, que essa experiência ficara marcada em nossas vidas, já que ela trouxe um novo olhar para maneira de se direcionar a criança e a forma que as atividades eram conduzidas. Dessa forma, este contado com a instituição nos serviu tanto para a descoberta da identificação com a faixa etária que trabalhamos, mas também, como um espelho para nossas futuras atuações na docência.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, M. Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. Não paginado.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares, In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 8- Formação de Professores, 2005, Caxambu. Não paginado.

SCALABRIN Izabel Cristina; MOLINARI Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. Acessado em:

[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf). No dia 19/07/2019

SCHON, Donald. The Reflective Practitioner. New York: Basic Brooks, 1983. Não paginado

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPARI Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995. \_\_\_\_\_ .Planejamento: projeto de ensino-aprendizagemprojeto político –pedagógicoelementos metodológicos para elaboração e realização. 7.ed.São Paulo: Libertat, 2004b.

VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-35.

## **SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR: REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS-BA**

Janille da Costa Pinto<sup>37</sup>  
Sara Mirian Pereira Alves Lemos<sup>38</sup>  
Luciane Cunha da Costa<sup>39</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados da pesquisa realizada pelo setor de Pesquisa e Publicação da Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus (SEDUC). Tem como foco principal analisar as ações da Semana Mundial do Brincar (SMB) realizada pelo Município de Ilhéus desde seu início em 2017. Para tanto, o foco deste estudo é apresentar como foi sistematizado as ações da SMB no âmbito local. Bem como analisar os cronogramas, recursos e estratégias utilizadas para concretizar tais atividades lúdicas envolvendo as Unidade Escolares da rede municipal de Educação. Apresenta ainda, pontos positivos e negativos, dificuldades e conquistas enfrentadas pela SEDUC em realizar a SMB em Ilhéus. A metodologia está baseada na pesquisa qualitativa e descritiva. Utiliza-se da análise documental e bibliográfica para coleta de dados e a técnica de análise de conteúdo de Minayo (2000) para a sua interpretação. Os resultados têm mostrado que as ações da SMB em Ilhéus, foram realizadas em consonância com o que preconiza a Aliança pela Infância, organização não governamental que idealizou essa semana de promoção do brincar. Logo, compreende que as ações da SMB sensibilizam a sociedade sobre a importância de uma infância digna e

<sup>37</sup> PINTO. Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus (SEDUC), Secretária Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA)- Brasil; Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos sociais, Diversidade e Educação do Campo - GEPEDDEC do CEPECH/DCIE/UESC, Grupo de Estudos e Pesquisas Em Educação Infantil (GEPEI/UESC) e Núcleo de Estudos em Alfabetização e Letramento (NEPAL). Ilhéus, Bahia, Brasil, e-mail: [janille\\_80@hotmail.com](mailto:janille_80@hotmail.com)

<sup>38</sup> LEMOS. Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus (SEDUC). Ilhéus, Bahia, Brasil, e-mail: [seduc.edinfantil@yahoo.com.br](mailto:seduc.edinfantil@yahoo.com.br).

<sup>39</sup> COSTA. Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus (SEDUC). Secretária Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA). Núcleo de Estudos em Alfabetização e Letramento (NEPAL). Ilhéus, Bahia, Brasil, e-mail: [diretoriapedagogicaseduc@hotmail.com](mailto:diretoriapedagogicaseduc@hotmail.com).

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

saudável e defende o tempo da infância das nossas crianças, prezando pelos seus direitos e necessidades enquanto ser humano em formação.

Palavras chave: Criança, Educação Infantil, Semana do Brincar.

## **INTRODUÇÃO**

Ao falarmos sobre o Brincar devemos pensar que o mesmo faz parte do processo de aprendizagem de todo ser humano, começando na infância e podendo se estender a alguns momentos da fase adulta. Assim, o brincar pode ser inserido como elo do objeto do conhecimento com a aprendizagem, favorecendo um conhecimento mais sólido e permanente.

Para tanto, o Brincar na Educação infantil, é um elemento indispensável na prática pedagógica do professor e um momento imprescindível para a aprendizagem da criança, visto que o brincar favorece a autoestima das crianças, auxilia na superação progressiva de suas aquisições de forma criativa. Além de contribuir para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos, como destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, VOL 2, 1998).

Desse modo, a Semana Mundial do Brincar (SMB) acontece desde 2009 por iniciativa da organização não governamental Aliança pela Infância. Instituição que não possui uma estrutura e forma de funcionamento definidas, onde cada país se organiza livremente, sem hierarquia, visto que todas as pessoas e instituições são parceiros com igualdade de direitos e cooperam entre si de forma espontânea (ALIANÇA PELA INFANCIA, 2019).

Nesse contexto, optamos por investigar sobre as ações realizada no Município de Ilhéus durante a SMB, que desde 2017 é organizada pela coordenação da Educação Infantil da SEDUC, que sistematiza a programação no âmbito das unidades escolares e promove o dia B, que é um momento coletivo aberto a comunidade local e escolar que disponibiliza brinquedos e espaços educativos e lúdicos promovendo e estimulando o brincar livre das crianças.

Para tanto, busca-se apresentar como ocorreu a sistematização das ações da SMB no âmbito escolar e para a comunidade local. Bem como analisar os cronogramas, recursos e estratégias utilizadas para concretizar tais atividades lúdicas no momento coletivo denominado dia B. Apresenta ainda, pontos positivos e negativos, dificuldades e conquistas enfrentadas pela SEDUC em realizar essas ações, visto que necessita de uma logística e organização macro, pois o evento é

aberto ao público e os alunos da rede municipal gratuitamente.

Mediante esses objetivos, busca-se responder como foi concretizado a SMB no Município de Ilhéus durante os anos de 2017 até 2019? Para responder ao questionamento acima elencado, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa e descritiva, que permitiram a coleta de dados e interpretação baseada na técnica de análise de conteúdo de Minayo (2000). Mediante essa interpretação foram refletidos criticamente a estrutura e formatação da SMB nas unidades escolares e no momento coletivo aberto para toda comunidade denominado dia B.

Portanto, pretende-se apresentar um panorama das Semanas do Brincar em Ilhéus, pois entendemos que esse evento possibilita a reflexão crítica sobre o papel do brincar na Educação Infantil, visto que infelizmente esse momento está sendo negado as crianças e deturpados por pessoas que não compreendem que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral do ser humano (BNCC, 2018).

### **A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR (SMB)**

A Semana Mundial do Brincar (SMB) é uma iniciativa da organização não governamental chamada Aliança pela Infância, que se caracteriza como sendo um movimento internacional, de aliança entre pessoas e organizações em defesa da infância, que possui representação em mais de 20 países da Europa, Américas, África e Ásia.

No Brasil, as ações da Aliança pela Infância chegaram em 2001, por meio da educadora Ute Craemer, que 20 anos antes havia criado a Associação Comunitária Monte Azul. Já a realização da SMD acontece desde 2009 atrelada ao Dia Mundial do Brincar, celebrado em 28 de maio, com uma grande mobilização social de voluntários, poder público e outros atores relacionados à infância em todo o país e quem mais tiver interesse em promover uma ação sobre o tema em sua comunidade. No entanto, na Cidade de Ilhéus a primeira versão foi em 2017, mediante iniciativa da Coordenação da Educação Infantil da rede municipal de Educação, pois compreende o brincar como política.

Conforme destaca a própria organização Aliança pela Infância, a SMB acontece em espaços públicos e privados, escolas, museus, ruas, praças, parques e dentre outros espaços físicos. Justamente por que, a proposta é para todos possam

### [Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

participar promovendo ações ou prestigiando eventos em sua cidade. Cabendo destacar que a Aliança pela Infância oferece suporte de preparação com instruções e material de comunicação para divulgação.

As atividades realizadas na SMB variam de acordo com a localidade e os parceiros envolvidos. Normalmente são realizadas brincadeiras em espaço aberto, com música, arte, teatro, dança, circo, leitura, contação de histórias, manifestações culturais tradicionais e outras ações livres que trazem ludicidade aos lugares mais diversos. (PRIMEIRA INFÂNCIA, 2019). Assim, no dia B do Brincar que ocorre na SMB busca-se realizar uma grande mobilização social de voluntários, poder público e outros atores cadastrados no site da instituição relacionados à infância em todo o país, com programação diversificada.

Por tanto, as pessoas que colaboram para a realização da SMD compreendem o tempo de brincar com o tempo da convivência, de descoberta, do sentir e se encantar pelo mundo. Logo, entende-se que a sociedade precisa proporcionar as crianças diversidades de brincadeiras que utilizem o seu corpo, de forma agitada ou acalma, mas que proporcione imaginar, sonhar, pular e viver conectado aos ritmos da natureza.

## **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O brincar “é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, é negociar, e se transformar, é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem (pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade) na educação infantil” (SANTOS, 2013, p.01).

Conforme destaca Vygotsky (1994) a brincadeira é uma grande fonte de desenvolvimento, pois, ao separar objeto e significado, a criança atua no plano da representação, ao distanciar-se do significado imediato das coisas, comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real. O brinquedo cria, assim, uma zona de desenvolvimento proximal e, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada.

Desse modo, o brincar é uma forma privilegiada de aprender e expressar conhecimentos sobre si, sobre a cultura e o mundo onde vive” (ILHÉUS, 2012, p. 51). Assim, possibilita o desenvolvimento da linguagem, socialização e interação na educação infantil, se constituindo como articulador do desenvolvimento e, portanto, do conhecimento, estando em direta relação com o meio social.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Logo, no espaço de brincar é que a criança desenvolve a capacidade de realizar ações conjuntas, de coordenar ideias, opiniões e o próprio comportamento com o das outras crianças. Brincando, ela manifesta e constitui linguagens, exercita a imaginação e a função simbólica, ressignificando a realidade nos momentos de fantasia, o que possibilita estabelecer relações e aprender sobre papéis sociais e os fatos que observa no mundo em que vive.

Justamente por isso, não podemos usar jogos ou brincadeiras pedagógicas sem um planejamento e objetivos. É necessário que haja um planejamento sério e específico para utilizar a brincadeira como ferramenta de aprendizagem do conteúdo que se deseja mediar.

Nesse sentido, o “profissional da Educação Infantil caracteriza-se como sujeito brincante, pautando sua prática pedagógica na interação, no respeito, privilegiando as vivências próprias da infância. Assim, deve agir como mediador do processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento” (ILHÉUS, 2017, p. 25).

Portanto, o brincar se constitui como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme destaca o Artigo 9º da Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009), justamente por que é por meio da interação que a brincadeira proporciona se constrói experiências nas quais as crianças se apropriam de conhecimentos e possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

## **CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O campo investigativo da presente pesquisa são as ações da SMB realizada pelo Município de Ilhéus desde seu início em 2017. Logo, se fundamenta na abordagem qualitativa que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados (MINAYO, 2000), visto que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados. Em que esses dados são predominantemente descritivos, mantendo a preocupação maior no processo do que com o produto (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, a pesquisa também possui cunho descritivo, pois visa “traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (GIL, 2002, p.116), visto que descreve como ocorreram as ações das Semanas Mundiais do Brincar realizada em Ilhéus desde 2017.

Para coleta de dados, realizou-se a análise bibliográfica, isto é, fontes secundárias que já se tornou pública em relação ao tema de estudo e tem por finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

filmado sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.166). Foram utilizadas também a análise documental, pois, este tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p.51). Logo, esses documentos foram cedidos pela SEDUC e versaram sobre a importância do brincar na educação infantil e a organização da SMB a nível internacional e local.

Por fim, os documentos foram analisados e interpretados mediante a técnica de análise de conteúdo a partir do referencial teórico de Minayo (2000), que envolve: pré-análise, isto é a realização da leitura flutuante; exploração do material ou codificação, pois o investigador busca encontrar categorias pelas quais o conteúdo de uma fala será organizado; e o tratamento dos resultados obtidos, momento este que se realiza a interpretação e inferência.

## **SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR EM ILHÉUS**

A SMB começou a ser realizada no Município de Ilhéus em 2017 mediante a parceria instituída pela SEDUC com a organização não governamental Aliança pela Infância, composta por membros voluntários e núcleos, que se configuram uma rede em prol de uma infância digna e saudável das crianças em todo o Brasil e mundo, sendo “[...] um movimento pelo encantamento do nosso olhar sobre a criança para que ela viva a infância em sua plenitude” (ALIANÇA PELA INFÂNCIA, 2019).

Assim, nesse ano, a SMB teve como tema: “O brincar que encanta o tempo”, sendo realizada durante a semana do dia 22 até 26 de maio nas unidades escolares, e seu encerramento com o dia B do brincar no sábado letivo dia 27 de maio de 9h até às 13h, nas Praças Centrais da Cidade.

Verificou-se que para realização dessa primeira versão da SMB em Ilhéus, a SEDUC encaminhou orientações as unidades escolares que ofertam a Educação Infantil através de e-mails, com sugestões de como poderiam executar ao longo da semana mencionada acima as atividades lúdicas envolvendo o brincar e a temática da semana (ILHÉUS, 2019).

Então, as unidades escolares tiveram autonomia para decidir se participariam da SMB e conseqüentemente se tinham interesse em levar as crianças para o momento coletivo (Dia B do Brincar). Caso a unidade escolar tivesse interesse a mesma deveria preencher a ficha de adesão do dia B e enviar também para a SEDUC a programação interna da unidade escolar com as ações da SMB, bem como registro das ações do dia como fotos e relatórios, dentre outras formas. Cabendo destacar que



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

as unidades escolares ficam livres para contactar parceiros voluntários para colaborar na realização das atividades.

No dia B do Brincar, foram instaladas quatro tendas em praças públicas próximas ao centro da cidade, nas quais foram realizadas as ações coletivas da SMB aberta ao público gratuitamente e aos alunos das unidades escolares que manifestaram interesse em participar desse momento. Assim, a SEDUC organizou uma escala de horários de visitas de cada unidade escolar nesse espaço, bem como a disponibilidade de ônibus para levar e trazer as crianças ao evento. Contudo, notamos que cada unidade escolar só poderia levar para o evento apenas duas turmas, visto que a demanda de transporte é muito grande para o restrito número de ônibus escolares que a rede municipal de educação possuem.

A primeira tenda foi instalada na Praça Luiz Viana Filho, onde se localiza o Teatro Municipal de Ilhéus. Nessa praça foi realizada atividades de pintura no rosto, contação de histórias, desenho e dobraduras, pintura livre e escultura em balão, e a brincadeira do pano encantado.

Na segunda tenda, instalada na Avenida Soares Lopes, no trecho ao lado da Praça Dom Eduardo (onde fica localizada a Catedral de São Sebastião), foram realizados o circuito olímpico, brincadeiras populares e cantadas, bem como a realização do torneio com bambolês e pula-pula.

A terceira tenda foi instalada também ao lado da Praça Dom Eduardo, mas no percurso da areia da praia, onde foi realizada brincadeiras como baleado, pic-pic e pega-pega.

Já a quarta tenda ficou na Praça Dom Eduardo, em frente à Catedral de São Sebastião. Nesse espaço foi instalada a Ecoteca (Biblioteca Ecológica da Coelba). Um projeto do Grupo Neoenergia que envolve política de sustentabilidade e modelo de gestão socialmente responsável em todas as suas atividades, visando a contribuição para uma sociedade sustentável. Neste espaço ofereceu as crianças uma maneira divertida de promover a leitura e o ensino sobre o uso seguro e consciente da energia elétrica. A Ecoteca conta com um acervo de 300 livros infantis e percorre cidades da Bahia com uma programação que inclui teatro de fantoches, oficinas de pintura e jogos (ILHÉUS, 2017).

Nesse cenário a SMB se constituiu um convite ao brincar que encanta o ritmo vital da infância e acompanha a sequência da vida com imaginação, fantasia e experiências físicas. Logo, foi de grande importância para as Unidades Escolares e para a comunidade, pois foi uma mobilização que reuniu diferentes atores, como pais, educadores, diversos profissionais, instituições privadas, representantes de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

instituições governamentais, entre outros, que juntos realizaram um conjunto de ações com o objetivo de ressaltar a importância do Brincar das crianças.

Percebemos então que a SMB permitiu a comunidade local lembrar da necessidade de preservação e o respeito do tempo das crianças brincarem, visto que muitas famílias passam pouco tempo com seus filhos. Substituem o momento de brincar com interação presencial e física, por jogos eletrônicos e celulares. Embora saibamos que esses momentos de interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, e traz consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (BNCC, 2018).

Em 2018, foi realizada a segunda edição da SMB na cidade de Ilhéus. Essa edição teve como tema: “O brincar de corpo e alma”, que refletiu sobre a responsabilidade e a criatividade com o corpo. Destacando que é hora de olhar para a corporeidade e a presença dos sentidos no brincar livre das crianças, visto que sem precisar de muitos artefatos, a criança pode e deve sentir no corpo as possibilidades lúdicas de explorar o mundo como: brincar descalça, pular corda, correr, escalar, batucar no corpo, desenhar com o corpo, se tornar imóvel, cantar, imitar bichos e lugares, ser sombra de um corpo, dentre outras possibilidades.

Essa semana foi realizada durante os dias 21 até 25 de maio nas unidades escolares e o dia B do Brincar em 28 de maio, de 9h às 18 horas com circuito montado na Avenida Soares Lopes entre a Praça Dom Eduardo, onde se localiza a Catedral de São Sebastião até próximo ao Cinema Santa Clara.

Nessa edição, foi realizado a divulgação novamente nas unidades escolares e também nas redes sociais, fixando cartazes e faixas em alguns pontos da cidade. A SEDUC realizou novamente o mesmo processo de organização e logística de transporte da SMB anterior. Visto que enviou a manifestação de interesse as unidades escolares, fichas de inscrição do dia B, programação interna e registros as ações que a unidade escolar realizou durante essa semana para poder compartilhar e divulgar nas redes sociais. Além de sugestões de atividades para as unidades escolares executarem, bem como textos que poderiam ser refletidos e estudados nos momentos de planejamento pedagógico com os professores.

Cabendo destacar que todo material estava em consonância com o tema da SMB 2018, que versam sobre as fases do desenvolvimento infantil, a importância da ludicidade e movimento na educação infantil, o jogo simbólico e sua importância no desenvolvimento infantil, o uso do desenho na construção da aprendizagem significativa da educação infantil, a avaliação na Educação Infantil, a inclusão escolar no contexto da Educação Infantil e a importância da afetividade na nessa etapa da

educação básica.

Em vistas desses temas o dia B do brincar foi recheado de atividades diversificadas como: danças, capoeira, Le Parkour, Slackline, brincadeiras que fazem parte da nossa cultura popular, além do circuito da inclusão, o qual proporcionou vivências corporais para e de pessoas com deficiências.

Ao final do dia foi realizado a palestra gratuita “ A importância do brincar para o corpo e alma” no Teatro Municipal de Ilhéus, para toda comunidade gratuitamente. A palestra começou 16h até 18h, ministrada por Edla Soares (Psicóloga e Pedagoga) e Marco Ávila (Licenciado em Educação Física) que refletiram sobre o corpo ser o patrimônio de cada um e deve ser respeitado em sua individualidade e ludicidade. Logo, precisa ser nutrido com alimentos para os cinco sentidos: o paladar, a audição, o olhar, o olfato e o tato.

Podemos notar que o tema da palestra e as atividades desenvolvidas nessa edição da SMB, está em consonância com o que preconiza a BNCC (2018), principalmente no que tange a realização de atividades envolvendo campos de experiências que perpassam a relação do eu, o outro e o nós. Além das experiências que envolvem o corpo, gestos, movimentos, traços, sons, cores, formas, a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação. Experiências essas que estão em constante relação com o corpo e os cinco sentidos.

Em 2019 a SEDUC entendeu que a SMB deveria tornar-se um evento anual da Rede Municipal de Educação, pois o brincar na Educação Infantil favorece o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para o crescimento saudável das crianças, visto que a “ brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos” (BRASIL, 1998, VOL 2, p. 27).

Desse modo, a edição de 2019 teve como tema: “ O Brincar que Abraça a Diferença”, que possibilitou múltiplas reflexões sobre a brincadeira como território de convívio entre as diferenças. Essas reflexões permearam seis subtemas a saber: brincantes de culturas e identidades diferentes; um corpo sem limites para brincar; brincadeiras como exercício para a vida social; brincando se constrói a cultura de paz; repertórios diversos do brincar e quando a diferença não é respeitada.

A SEDUC realizou novamente o mesmo processo de organização e logística de transporte para com as unidades escolares das semanas anteriores. Destinou a semana de 27 de maio até 02 de junho para as atividades pedagógicas e lúdicas nas unidades escolares e a sexta-feira, 31 de maio para realizar o momento gratuito e

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

coletivo aberto a comunidade escolar e local, dia B do Brincar, com início às 9h e término às 18h.

Nessa edição, a SEDUC criou-se o Circuito do dia B do Brincar ao longo da Avenida Soares Lopes, nas proximidades do Teatro Popular de Ilhéus até a Praça Castro Alves. Nesse percurso foram montados seis espaços lúdicos distintos onde aconteceram brincadeiras, jogos, contação de história e pintura facial. Além de brinquedos infláveis e atividades lúdicas e pedagógicas com profissionais especializados na área da Educação.

Verificou-se que cada espaço estava relacionado aos subtemas propostos pela Aliança da Infância para a SMB. O primeiro espaço foi denominado de “brincantes de culturas e identidades diferentes”. Nele realizou-se brincadeiras de cabo de guerra, pegue a cauda e escravos de Jó, por terem relação históricas e culturais da população. No segundo espaço chamado “um corpo sem limites para brincar”, as crianças brincaram de baleado, elástico e pula corda. Exercitando assim brincadeira mais de agitada e muita movimentação corporal. Já no terceiro espaço, intitulado de “brincadeiras como exercício para a vida social”, exercitaram a memória e o raciocínio lógico, pois brincaram no jogo da memória, dama e jogo da velha gigante. E no quarto espaço nomeado “brincando se constrói a cultura de paz”, brincaram de bambolê no cone, bola ao centro (site de brincadeiras e jogos) e futebol de pano. Por fim, no quinto espaço batizado de “repertórios diversos do brincar”, as crianças puderam brincar de bolha de sabão gigante, peteca, amarelinha africana (com bambolês). Além de brincar no futebol de sabão e pula-pula. E no sexto e último espaço chamado “quando a diferença não é respeitada”, foi reservado para a Contação de história. Momento em que as crianças refletiram muito sobre o respeito ao outro e suas diferenças.

Percebemos que nessa edição a SEDUC organizou momento de apresentação cultural. Convidaram o Circo da Lua, que é um Circo-Escola que atende famílias da comunidade do bairro novo em Serra Grande, distrito de Uruçuca- Ba e a toda região. O espetáculo foi realizado no Teatro Municipal de Ilhéus durante o turno matutino do dia B. Também foi apresentado nesse espaço durante o turno vespertino o Teatro do Centro de Referência a Inclusão Escolar – CRIE, que é uma unidade da SEDUC, responsável por oferecer atendimento educacional especializado aos alunos matriculados na rede regular de ensino com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento-TGD, autistas, hiperatividade e altas habilidades.

Mediante as ações e atividades apresentadas, percebe-se que a SMB novamente cumpriu com a ideia central dessa semana que é justamente proporcionar reflexão sobre o brincar e sua relação com a cultura e sociedade. Destacando que o

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

brincar deve estar presente diariamente na prática pedagógica do professor da Educação Infantil, pois precisam proporcionar esse momento da brincadeira como uma oportunidade de desenvolvimento para a criança, visto que é através dela, que os pequenos aprendem, experimentam o mundo, as possibilidades, relações sociais, além de elaborarem autônomoas de ação, organizar emoções e desenvolver a aprendizagem da linguagem e a habilidade motora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em face das análises aqui empreendidas sobre as ações da SMB, realizada pelo Município de Ilhéus desde seu início em 2017, constata-se que as ações foram realizadas com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar e local sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, visto que foram realizadas ações no âmbito da unidade escolar e também momentos gratuitos nas três edições para a comunidade local. Sempre realizando as ações em praças públicas centrais da cidade para facilitar a participação e deslocamento de todos interessados.

Nesse sentido, as ações da SMB buscaram trazer reflexões atuais sobre a importância de se reservar o tempo para brincar, para o brincar que envolva o corpo e alma da criança, e o brincar no âmbito da diversidade e da inclusão. Sempre realizando de forma organizada os momentos nas unidades escolares bem como o dia B do brincar. Justamente por que muitas unidades escolares optaram em participar da SMB e a SEDUC precisou organizar o transporte e horários de visitas das escolas nos circuitos e tendas, com o fito de não chegar várias escolas em um só momento no local.

Verificou-se que a grande dificuldade foi justamente atender a demanda de unidades escolares no dia B, pois necessitou limitar a quantidades de crianças por unidade escolar, devido o reduzido número de ônibus para transportar as crianças. Outro ponto que dificultou foi ter um circuito com poucos brinquedos e voluntários para ministrar as brincadeiras. Logo, necessita-se que nas próximas edições a SEDUC realize parcerias com outras instituições de ensino da cidade e órgãos públicos para assim poder.

Percebe-se assim, que as ações da SMB no âmbito escolar e para a comunidade local se tornou um evento anual que já tem espaço no calendário letivo da rede municipal de educação, e promove o olhar sensível para a infância e para o lugar da brincadeira no processo educativo, pois nesse momento as crianças convivem com suas diferenças, desenvolve a imaginação, linguagem, compreensão,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

exercita a iniciativa e a tomada de decisão, além de se apropriação dos conhecimentos e sentimentos.

## REFERÊNCIAS

**ALIANÇA PELA INFÂNCIA.** Disponível em: <http://aliancapelainfancia.org.br/quem-somos/alianca-internacional/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Vol. 2.1998. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** MEC. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. 2018. Acesso em: 05 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI.** Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.36 p.2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 jul. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas.2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILHÉUS (Município). **DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ILHÉUS-BA.** Secretaria Municipal da Educação de Ilhéus-SEDUC. 2012

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular Pedagógica para a Educação Infantil.** Diário Oficial Eletrônico – ANO III| Edição n. 189, Caderno I, 30 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **RELATÓRIO ANUAL DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ILHÉUS.** Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus.2019.

\_\_\_\_\_. **RELATÓRIO ANUAL DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ILHÉUS.** Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus.2017.

\_\_\_\_\_. **RELATÓRIO ANUAL DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ILHÉUS.** Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus. 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, p.99. 1986

MARCONI, M; LAKATOS. E. M.. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PRIMEIRA INFÂNCIA. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/o-brincar-que-encanta-o-tempo-e-o-tema-da-semana-mundial-do-brincar-2017/>. Acesso em: 05 jun.

2019.

SANTOS, C. R. M. **O Cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica.** **Webartigos.** 2013. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-praticapedagogica/116441/>. Acesso em: 31 Mar. 2017.

VYGOSTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994.

## ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO I: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR DE APRENDIZAGEM

Sarah Monik Santos Souza  
Silvana Carvalho Almeida

### RESUMO

O presente artigo refere-se a um relato de experiência vivenciado a partir da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizado na Escola Pingo de Gente, situada na cidade de Itapé/BA, numa turma de nível III da Educação Infantil. Tem por objetivo abordar a importância de uma prática que favoreça a aprendizagem das crianças de forma a respeitar as suas peculiaridades, a partir de estratégias lúdicas e atrativas. O Estágio foi realizado em três momentos, caracterizados pelos estudos teóricos do referido tema; nas observações da prática pedagógica e na intervenção em sala de aula. O mesmo foi desenvolvido utilizando como fonte de pesquisa o Portfólio com os registros de todas as atividades realizadas, sendo elas o Relatório de Observação e o Projeto de Pesquisa, que foi elaborado através experiências vivenciadas, sempre articulando a teoria e a prática. O estágio é uma atividade que proporciona experiências profissionais e aprendizagens indispensáveis para a construção de um educador, contribuindo para a prática pedagógica e formação inicial do discente-estagiário.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Estágio. Prática.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, tem por objetivo abordar reflexões sobre a importância do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, e as suas contribuições para a formação docente, considerando os estudos teóricos que foram realizados, relacionando as experiências vivenciadas na prática docente.

O estágio supervisionado tem por objetivo primordial a formação de um professor reflexivo, investigador e pesquisador capaz de produzir conhecimento a partir de sua prática educativa, superando, dessa forma, as ações tradicionais e/ou

conservadoras que impedem o desenvolvimento de uma prática significativa.

O estágio Supervisionado em Educação Infantil foi realizado na turma de nível III da Educação Infantil da Escola Pingo de Gente, localizada na Rua Feliciano Fontes, no município de Itapé-BA.

O primeiro momento de observação, me permitiu analisar com um olhar criterioso a prática educativa do professor regente. Levando em conta o que foi observado, juntamente com as propostas estabelecidas no projeto de intervenção, contidas no portfólio, ao fazer a regência, pude contribuir de forma eficaz na aprendizagem das crianças.

Como fonte de pesquisa, utilizei o Portfólio e o Relatório de Observação, que foi elaborado através das experiências vivenciadas diariamente por mim, durante o período de Estágio em sala de aula.

O Portfólio é composto por todas as informações sobre o período de intervenção, constando o projeto de pesquisa, o planejamento das aulas, incluindo as áreas de conhecimentos, conteúdos, objetivos, procedimentos, atividades, avaliação, fechamento, recursos utilizados, referentes, bem como apresentar o modelo das atividades a serem trabalhados como textos, letras de músicas, dinâmicas, entre outros elementos que contribuem para uma aula mais dinâmica e lúdica.

Já o Relatório de Observação é elaborado através de todos os registros realizados por mim no decorrer do período de observação, tanto em sala de aula, quanto na estrutura da escola onde foi realizado o estágio.

Observação, registro, documentação são palavras-chaves na experiência educativa. Palavras evocativas de teorias, conceitos, metodologias e dúvidas acerca de sua efetivação. A documentação é ainda memória, história identidade, experiência. (MORO, 2011, p. 36).

Portanto, é através dos registros, que o professor realiza a avaliação das aprendizagens infantis, contribuindo até mesmo para uma reflexão sobre o fazer educativo, realizando uma autoavaliação do seu trabalho docente.

## **2 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA**

O presente projeto tem a área de concentração voltada para as Metodologias de Ensino, enfatizando o tema, O Lúdico Como Facilitador da Aprendizagem. Eu optei por essa escolha porque vejo que metodologias devem ser aplicadas a



Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

formação da criança no ensino infantil e anos iniciais do fundamental, com intuito de unir o gosto que a criança tem pelo brincar, a uma aprendizagem eficaz e divertida.

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil é uma etapa indispensável no processo de formação no Curso de Pedagogia. Pimenta e Gonçalves (1990) salientam que, a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, ou seja, conciliar a teoria com a tão sonhada prática.

A partir dessa experiência, o docente é apresentado a um rico conhecimento profissional, contribuindo assim, para uma prática educativa que possibilita formar professores a partir da análise, da crítica, da tecnologia e das novas maneiras de fazer educação, maneiras essas que, fazem toda a diferença na vida do estudante.

O profissional da educação é um ser que tem em mãos, diariamente, uma responsabilidade imensa. Que tem grande parcela de contribuição na formação do indivíduo, tanto profissional quanto pessoal. Sendo assim, cabe a nós enquanto construtores do conhecimento, valorizar esse privilégio de poder contribuir com a formação de um indivíduo.

O estágio é um momento em que permite que os profissionais possam exercer os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de formação, sendo vista como a parte prática do curso. Considerando que a profissão só aprende de forma completa na prática, e que a teoria estudada durante o curso está um tanto distante da realidade.

Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico- prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendermos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA, 2004, p.34).

Neste sentido, posso afirmar que a intervenção foi um momento excepcional para a minha formação docente, pois é através da experiência do estágio que pude reavaliar minha prática pedagógica contribuindo assim para um desenvolvimento de forma integral na criança.

Durante essas etapas de estágio busquei observar todos os aspectos que pudesse contribuir, para a minha atuação, no período de intervenção, analisando as necessidades, partindo da realidade educacional de cada educando com o objetivo de tentar supri-las durante minha atuação.

A observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos de aprender, de agir, de brincar, de expressar-se de maneira particular, própria, única. Pois avaliar deve necessariamente partir de um exercício que implica o desejo de conhecer o outro mais e melhor, tendo como fundamento a subjetividade e a intersubjetividade. (MORO, 2011, p.34).

Portanto, é indispensável que o profissional possa no decorrer de sua prática, desenvolver os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia, sendo usando de reflexão para avaliar a realidade e subjetividade de cada aluno.

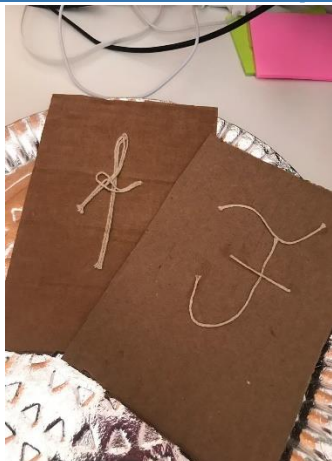
### **3 VIVÊNCIA DO ESTÁGIO**

O estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil é uma oportunidade que é oferecida ao estudante de Pedagogia com possibilidades de compreender o desenvolvimento da aprendizagem da criança, aprimorando a qualidade do trabalho educativo.

Neste sentido, posso afirmar que realizei a minha intervenção considerando os critérios estabelecidos, e respeitando as singularidades de cada criança, desenvolvendo um trabalho com as crianças de forma planejada, pois só assim acontecerá o crescimento e desenvolvimento da aprendizagem e socialização.

Planejar na Educação Infantil significa olhar para a frente baseado naquilo que vivenciamos anteriormente. É formatar possibilidades e traçar caminhos, decidir e escolher, desenvolver intencionalidades para acompanhar os interesses e raciocínio das crianças para, então, agir e interagir, e promover atividades, como a brincadeira, tanto na creche como na pré-escola. (, BHERING; FULLGRAF, 2011, p.48).

Para tanto, elaborei um Plano de Aula considerando todos os critérios relevantes e atendendo as exigências da BNCC, pautado nas necessidades das crianças. O primeiro Projeto que realizei tem como tema: “Vivenciando o alfabeto brincando”. Recorrendo-se ao Portfólio (29/04/19) que registra a apresentação da letra F/f de forma lúdica. Foi usado como material de apoio o papelão, barbante e sal. Foi construído no papelão a letra F/f, dessa forma, as crianças ao sentirem a letra de forma sensorial puderam aprender como se escreve a letra F/f e assim reproduzirem de forma divertida, criando um ambiente alegre e descontraído. Como pode ser observado nas imagens a seguir:

**Imagem 01:** Atividade com barbante**Imagem 02 e 03:** Atividade letras sensórias com barbante

Assim, para trabalhar o Projeto, utilizei uma metodologia diferente, apresentando as letras F/f de forma divertida e curiosa, o que contribui muito para que as crianças participem.

Desenvolvi de forma positiva, esta atividade valendo salientar, que é importante que o docente analise e execute junto com seus alunos considerando as subjetividades de cada um. Realizando um planejamento de forma que desenvolva as práticas pedagógicas na sala de aula.

### **3.1 O ESTÁGIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O estágio possibilitou vivenciar vários momentos fundamentais para contribuir com minha Formação Docente, assim como também a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, foi possível observar claramente a evolução da aprendizagem dos alunos através das atividades realizadas durante o período de intervenção, relacionando os resultados das atividades realizadas durante a observação o desempenho era bem mais lento, e a dificuldade encontrada na hora da execução era maior, mas essa mudança pode ter ocorrido pela utilização de novos métodos de atividades, que não ficasse restrito apenas a lápis e papel, mas que fosse, mas além possibilitando uma aprendizagem de forma lúdica, divertida, prazerosa, e que permita a socialização, entre outras habilidades que podem ser desenvolvidas através do método e conteúdo trabalhado.

Nessa perspectiva, recorre-se ao Portfólio que registra a contação da fábula: “A formiga e a Cigarra”. Aproveitando-se do Dia do Trabalho, usamos a fábula para mostrar as crianças a importância de trabalhar, e quais as consequências da

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

preguiça. Para isso, foi usada a sala multimídia, onde foi passado para as crianças um vídeo de 10 minutos, contando a fábula, como mostra as imagens abaixo. Foi então proporcionado as crianças uma atividade diferenciada e que exerceu grandes contribuições no processo de aprendizagem dos alunos, isso porque os vídeos infantis capturam a atenção dos pequenos, os levando a imaginar, criar e descobrir.



**Imagem 04** – Fábula “ A cigarra e formiga”.

Em seguida, fizemos uma breve reflexão da fábula. Algumas crianças comentaram a importância do trabalho das formigas e as consequências tidas pela cigarra preguiçosa. Comentaram também sobre a importância que o trabalho dos pais tem na vida delas. Falaram sobre as profissões de membros da família e sobre o que querem ser quando crescerem. Por fim, voltamos a sala reproduzindo um “formigueiro humano”, lembrando quão importante é o trabalho feito pelas formigas em equipe. Como mostra a imagem a seguir:



**Imagem 05** – Reprodução do “Formigueiro humano”.Fotografia, 2019.

É fundamental que os professores possam oferecer a oportunidade através de atividades e diferentes métodos para que a criança possa vivenciar múltiplas

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

experiências, que estimulem a criatividade, as experiências múltiplas, que estimulem à experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. A instituição escolar é evidenciada com um lugar de produção de conhecimentos pedagógicos construído na interação de adultos e crianças, mas cabe a cada professor inventar, criar seus próprios instrumentos metodológicos e as atividades adequadas para determinada faixa etária e com o intuito de atingir os objetivos propostos e a aprendizagem das crianças.

Cabe ao professor ampliar o universo cultural das crianças através da cultura e a tradição de práticas pedagógicas intencionais, relevante e pertinente proporcionando atividades livres e criativas para que as crianças possam interagir.

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. (PIMENTA, 2004, p,41).

Segundo, Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação.

O profissional da educação é um sujeito que tem em mãos, diariamente, uma responsabilidade imensa. Que é a grande parcela de contribuição na formação da qualidade pessoal do indivíduo.

Na atividade que segue, o lúdico continua. Essas atividades estavam deixando bem claro que minha escolha metodológica estava deixando resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Vê-se nas imagens abaixo, a atividade realizada em que foi feito o “boliche da adição”. A turma foi dividida em 5 grupos de 4 crianças cada. Cada grupo tinha 4 chances de acertar os pinos e tentar conseguir a soma do número 7 (que era o numeral trabalhado no dia). Cada grupo tinha um líder que tinha o papel de registrar quantos pinos haviam acertado. O grupo junto com o líder fazia a contagem e registrava na folha que cada equipe recebeu. No final do jogo a equipe que acertou mais vezes a quantidade 7, ganhou uma caixa de chocolate para dividir com o grupo e conseqüentemente com a turma.



**Imagem 06** – Boliche da Adição



**Imagem 07** – Boliche da Adição



**Imagem 08:** Boliche da Adição



**Imagem 09**– Boliche da Adição

De um jeito divertido, descontraído e animado pude trabalhar com as crianças os numerais, a adição e o trabalho em equipe. As crianças puderam compreender o conceito de número por meio de um jogo que elas já conheciam e até já brincavam. Também, reconheceram os princípios da contagem por meio do jogo.

Também foi uma forma de trabalhar a coordenação motora das crianças, por meio de movimentos corporais. E foi uma forma divertida de mostrar a importância do trabalho em equipe para o desenvolvimento de habilidades e internalização de valores.

Pensadores como Piaget e Vigotsky mostraram que a aprendizagem depende de uma ação de mão dupla, e essa interação ocorre com o trabalho em equipe. Hans

Aebli (1974) afirma:

“Os contatos sociais da criança desempenham, assim, papel de primeiríssima importância em seu desenvolvimento intelectual. [...] Desde os primeiros anos de sua escolaridade, deverão as crianças se incentivadas e guiadas a estudarem junto e discutirem em comum problemas simples e a seu alcance.”

Esse tipo de interação social permite que a criança desenvolva e exercite habilidades como decidir, debater e auto avaliar ao mesmo tempo em que aprende os exercícios. A criança aprende que, para que o trabalho em equipe dê certo é preciso que todos trabalhem juntos, é preciso que todos num espírito de cooperação e colaboração trabalhem para fazer dá certo.

Essas atividades permitiram que os alunos se envolvessem e com desejo de desenvolverem seus conhecimentos. Percebi durante minha avaliação, que aquelas crianças alcançaram os meus objetivos em relação à aprendizagem dos assuntos abordados. (Diário de Campo do dia 07/05/2019)

Brincando, a criança aprende novos conceitos, adquire informações práticas e tem um crescimento saudável. Nada melhor para a criança, que aprender através daquilo que ela mais gosta de fazer: brincar

Sendo assim, cabe ao docente enquanto construtor de conhecimento comprometimento e doação, para que essa parcela de contribuição seja realizada com qualidade, chegando aos seus receptores de forma adequada. Pois, o comportamento profissional do professor é de extrema importância no processo de ensino aprendizagem de nossas crianças.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizado na Escola Pingo de Gente foi gratificante e de grande importância, de maneira que contribuiu para minha prática pedagógica, pois foi possível colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o curso de pedagogia. E mais importante, despertei ainda mais o interesse em desenvolver uma aprendizagem significativa, inovadora e criativa, ocupando um lugar de agente de transformações junto às crianças. Pois elas são seres sociais que nascem completos, isto é, com capacidades afetivas, emocionais cognitivas. E essas crianças necessitam de todo afeto e dinamicidade para desenvolver seu conhecimento e habilidades.

Vale ressaltar que o estágio contribuiu bastante para minha formação enquanto aluna e educadora. Mediante a prática procurei desempenhar o papel de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

uma educadora que busca formar cidadãos críticos e conscientes na sociedade.

Para Pimenta e Lima, 2004, “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção de identidade e dos saberes do dia a dia”.

Sendo assim, foi um momento mágico e decisivo na minha formação enquanto futura pedagoga, pude comprovar que é de fato a profissão que quero seguir. O convívio com as crianças me deu a sensação de voltar no tempo, quando sonhava em ser um dia professora. Segue abaixo a imagem que melhor retrata o que o Estágio Supervisionado Na Educação Infantil representou para mim:



**Imagem 10**– Despedida no último dia de regência

## REFERÊNCIAS

BHERING, Eliana; FULLGRAF, Jonete. **Intenções, reflexes e desejos**. REVISTA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2ed. São Paulo: Segmento, 2011.

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

MORO, Catarina. Desafios da avaliação. REVISTA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2ed.



São Paulo: Segmento, 2011. 12

AEBLI, Hans: **A Evolução mental da criança**. Trad. Cláudio Benemann. Petrópolis, Vozes, 1975. 126 p.

#### **Fontes documentais:**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO, Memórias Vivenciadas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil**, Itapé de 19-22 de março de 2019. (Sarah Monik Santos Souza).

**PORTIFÓLIO, Arquivo dos Planos de Aula e atividades realizadas no do Estágio Supervisionado da Educação Infantil**, Itapé de 29 a 30 de abril/ 02 a 07 de maio de 2019. (Sarah Monik Santos Souza).

## **CONTOS DE FADAS: IMPASSES E CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Inaiara Alves Rolim<sup>40</sup>  
Sandra Nogueira Flores<sup>41</sup>  
Kleide Iraci Marques<sup>42</sup>

#### **RESUMO**

As narrativas infantis, especialmente os contos de fadas, apesar das adaptações de acordo com o tempo/ espaço, fazem parte da história de vida de muitas gerações, sendo um recurso recorrente na educação da maioria das crianças. Diante disso, este artigo objetiva abordar a relevância dessa literatura na prática da Educação Infantil, destacando a contribuição dos contos de fadas no desenvolvimento da aprendizagem infantil. Para tanto, o estudo parte da revisão literária e mediante uma abordagem qualitativa a partir do estudo de caso, cuja proposta de pesquisa-estágio teve como objetivo, identificar presença/ausência dos contos de fadas na prática da Educação Infantil e as contribuições desse recurso na aprendizagem da criança uma escola da rede pública em Serra do Ramalho-BA, bem como analisar as concepções das professoras sobre o trabalho com contos de fadas na processo. Os instrumentos de coleta de dados foram observações e entrevistas e a análise aponta que, de fato, a literatura estimula a imaginação e o desenvolvimento da criança. Acresce ainda que, embora os professores reconheçam que os Contos de Fadas são ricos recursos para a construção do imaginário infantil, não o demonstram em sua prática, nem tampouco revelam a ampla dimensão estética e pedagógica da literatura como suporte no processo de aprendizagem.

**Palavras Chave:** Aprendizagem Infantil. Contos de Fadas. Educação. Práxis Pedagógica.

<sup>40</sup> Professora da educação básica. Mestranda do curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/PPGE-UESC. Email: inaiarolim@gmail.com.

<sup>41</sup> Estudante do curso de pós-graduação Especialização em Educação do Campo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF BAIANO. Email: sandrafla6@hotmail.com.

<sup>42</sup> Prof<sup>ª</sup>. Ms. Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus XVII Bom Jesus da Lapa/BA. Email: kleideiracimarques@hotmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

A vida de um indivíduo e a construção de sua história é, cotidianamente, endossada pelos processos de aprendizagem que se dão desde as primeiras vivências e contatos com o outro; são estabelecidas relações que, paulatinamente, fomentam a consciência de mundo de cada pessoa a partir do universo de informações e experiências que adquire. Isso se torna ainda mais concreto em espaços formais de educação como a escola.

O presente artigo atenta-se para os usos da literatura de contos de fadas e as possíveis contribuições desse recurso para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. A partir dessa possibilidade entendemos que, desde cedo na Educação Infantil, as crianças, através das narrativas, descobrem o mundo repleto de símbolos que certamente lhes oportunizam estabelecer e ampliar contatos com o mundo letrado, evidenciando-se, dessa forma, a importância da literatura no processo de desenvolvimento de futuros leitores.

Do ponto de vista pessoal, o desejo de estudar e pesquisar tal temática deve-se à compreensão de que é na infância que surge o prazer de ouvir e contar histórias, considerando também os nossos primeiros contatos com a leitura através do ouvir contos de fadas e o significado dessas experiências em nosso processo de aprendizagem. Além disso, outro aspecto que torna esta pesquisa relevante para a nossa formação é a busca contínua por mecanismos e estratégias condizentes com uma prática que dinamize a aprendizagem das crianças.

O despertar para este estudo deu-se a partir das discussões no período de pesquisa e estágio na Universidade do Estado da Bahia, provocando-nos a tentar compreender os motivos que levam as crianças a sentirem certas dificuldades ao realizar a leitura em sala de aula. Destarte, direcionamos os nossos olhares sobre a literatura infantil, de modo especial, sobre os contos de fadas. Trata-se de uma investigação que se preocupa em compreender como a prática pedagógica, em uma classe de Educação Infantil, contempla o trabalho com contos de fadas e os reflexos dessas vivências no desenvolvimento dessas crianças.

Para melhor organizar as ações desse processo investigativo, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar presença/ausência dos contos de fadas na prática da Educação Infantil e as contribuições desse recurso na aprendizagem da criança; analisar as concepções das professoras e o trabalho com contos de fadas na práxis pedagógica; verificar como se dá a interação/reação das crianças com à

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

utilização dos contos de fadas. De maneira reflexiva, as considerações feitas sistematizam a compreensão do uso das narrativas enquanto recurso para o processo de aprendizagem das crianças na Educação infantil e sua responsabilidade na construção de conhecimento e formação de leitores.

O exposto justifica a aplicação desse projeto por trazer contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita e para poder criar espaço de discussão onde os alunos pudessem expressar sua visão de mundo, construir sua autonomia e sua história. O presente artigo foi desenvolvido no espaço escolar do 1º ano do ensino e para alcançar os objetivos propostos lançamos mão de diversos suportes como textos e livros variados. Para essa pesquisa intitulada “Contos de fadas: impasses e contribuições da literatura na prática pedagógica da Educação Infantil” a metodologia utilizada para alcançar os objetivos traçados seguiu a abordagem qualitativa nos moldes do estudo de caso, utilizando-se como instrumentos para coleta dos dados a entrevista não estruturada e a análise documental.

Conforme Oliveira (2002,p.117) as abordagens qualitativas: “(...) possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais”.

Sobre observação direta, adotamos esta perspectiva como uma possibilidade mais ampla de contato com o fenômeno, no qual foram feitas observação na sala de aula. De acordo com Menga Ludke (1986,p.26) “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’ um importante alvo na abordagem qualitativa”. Em relação à entrevista, Marconi e Lakatos (2009, p. 197) a define “como encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Marcos Freire, que fica localizada no assentamento Comunidade Social Beneficente (CSB) sendo uma comunidade composta por pessoas que receberam lotes de terras distribuídos pelo INCRA, situada à margem da BR 349. Os sujeitos da pesquisa foram 04 9 quatro alunos e a professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A escolha dos alunos que participaram da pesquisa foi feita sob os critérios de maior participação destes durante a aula observada.

## **2. Literatura na Educação Infantil: Diálogos Sobre Uso e Contribuições.**

A busca por alternativas mais eficientes na educação de modo geral dá-se, principalmente, pela constante relação entre teorias e práticas. No caso da Educação Infantil, muitas têm sido as contribuições teóricas que motivam atuações pedagógicas mais consistentes e significativas para os pequenos aprendizes. A presente pesquisa permitiu atrelar as teorias postuladas sobre leitura, literatura infantil e à vivência observada em sala de aula. Alguns elementos, como serão abordados, analisam como acontecem na prática às contribuições das narrativas literárias para o universo de aprendizagem da criança, por outro lado suscitaram outras concepções relevantes sobre a prática pedagógica na educação infantil. As observações, a entrevista e os contatos com os sujeitos da pesquisa oportunizaram muitas reflexões, ora de confrontos, ora de ratificação de abordagens. Assim, as considerações tecidas giram em torno de uma prática pedagógica e dos aspectos que teoricamente a orientam.

Mesmo antes de entrarem na escola a criança está sujeita ao ato de aprender a ler e é na família que seu primeiro contato com situações de letramento se dá. O desenvolvimento social e cognitivo da criança acontece por meio da imagem, do espaço e das observações realizadas, as quais a criança se espelha no adulto. Conforme esclarece Abramovich (1993, p 16): “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia (...) tendo a criança ou os pais como personagens”. Embora nos dias atuais os livros infantis concorram na vida das crianças com outros objetos de igual atratividade, eles ainda garantem espaço no comércio. Novas histórias adaptadas e publicadas são apresentadas desde cedo à criança, mesmo como objeto similar ao brinquedo ou como forma de auxiliá-las a apreciar a leitura. A partir dessa modalidade de leitura, as crianças na educação infantil despertam muitas habilidades da sua linguagem oral.

Na realidade pesquisada, em relação à apreciação/utilização dos livros e das histórias infantis, durante as entrevistas feitas, a professora afirmou que a contação de histórias é desenvolvida com frequência duas vezes por semana na sala de aula pesquisada e que elas reconhecem que estas narrativas auxiliam no processo de aprendizagem da criança dentro da escola, como também em suas relações sociais fora delas. No canto da sala observada, há um tecido que separava a plateia dos atores, a instituição postula como “Cantinho da Leitura”, mas de acordo com o que se acredita sobre ambiente propício e facilitador de aprendizagens na Educação Infantil, o espaço era pequeno demais, ficando as crianças mal acomodadas no chão. Para Zabalza (1998 apud Melis 2007, p. 11):

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

O espaço educa, assim como faz a linguagem ou as relações interpessoais. E atua como marco de condições, isto é tem capacidade de facilitar, limitar e orientar tudo o que se faz na escola infantil. Tudo o que a criança faz e aprende acontece em ambiente, em um espaço cujas características afetam tal conduta ou aprendizagem.

Pela relevância que tem o ambiente para a aprendizagem das crianças, o espaço observado não traduz a importância que se diz ter a leitura para a colaboradora da pesquisa. É interessante destacar que, pela observação e pelos diálogos tecidos, a ótica dos sujeitos inseridos no contexto estudado e a entrevista revela uma realidade que, enquanto objeto de análise, é importante do ponto de vista do estudo, pois através dela ouviu-se/leu-se declarações em 1ª pessoa por parte da professora sobre o trabalho que desenvolve.

Quando questionada sobre a contribuição da literatura infantil, a professora destacou que essas narrativas contribuem para o desenvolvimento da criança a partir do uso da imaginação.

Bom, é sempre gratificante trabalhar com todo o tipo de histórias. Ano passado as estagiárias trouxeram o projeto de Contos de Fadas e trabalharam com a escola toda durante uma semana. Percebemos que as crianças gostaram tanto que pensamos em dar continuidade esse ano. Essas histórias realmente passam valores, despertam um interesse muito grande pela leitura. Faz o aluno mais tímido participar das aulas. (PROFESSORA MARIA).

Esta fala evidenciou o reconhecimento da profissional sobre os contos de fadas e o fascínio que exercem sobre a mente infantil e que são de suma importância no período da Educação Infantil. Sendo, portanto, ferramentas capazes de ampliar o conhecimento e a formação da personalidade do indivíduo. A professora Maria argumenta em sua concepção que os Contos de Fadas apresentam características pessoais que a criança em sua mente assemelha com algo do dia-a-dia, facilitando não só um trabalho pedagógico ao socializar uma ideia, mas auxiliando também as crianças a tentarem entender um pouco da vida. Ressaltando ainda que prefere contar histórias que são de interesse da escola, por isso optam por trabalhar aquelas que apresentam a cidade, tradições, história de vida, da família, que reforçam hábitos de higiene pessoal, dentre outras que estão nos seus livros didáticos adquiridos pelo município. Ela afirma acreditar que estas últimas são muito importantes no processo de construção da identidade infantil já que a intenção da escola não era fugir da realidade e sim trazer desde muito cedo o conhecimento de sua história.

Assim, há uma observação a ser feita sobre a fala acima: os elementos simbólicos que há nos contos de fadas que incentivam a imaginação são necessários e devem ter seu lugar e valor na sala de aula sem, contudo, descartar o estudo da

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

realidade. O ato de contar histórias para os pequenos tem um papel muito importante despertando desde cedo para o processo de aprendizagem da leitura, da escrita e mesmo o desenvolvimento do gosto pela leitura. Isso porque, o clima criado no momento em que o adulto está lendo desperta a curiosidade e o interesse da criança. A professora Maria confirma que a narrativa contribui para o desenvolvimento da criança, ao dizer que:

"(...) contribui muito porque é daí que vai gerando o conhecimento, através de uma história a criança pode desenvolver vários hábitos né, assim hábitos de leitura, hábitos de percepção, (...) através daí quando o professor contar aquela história já pega o livro e a criança já gosta de vê, o professor conta a história para ele, aí ele também pega o livro e vai ler, adquirindo o hábito de leitura". (PROFESSORA MARIA).

Desse modo, ressalva-se, de acordo com tais dados obtidos e os teóricos lidos, que a melhor forma de desenvolver o gosto pela leitura é o professor dispor de atividades atraentes que despertam o seu prazer pelo ato de ler. Nesse sentido, os Contos de Fadas representam uma narrativa que oferece subsídios de caráter formador. A criança através de seu conteúdo abstrai valores fazendo-as compreender o certo e o errado, parte importante durante a infância. Trazemos para ratificação dessa relação o valioso pensamento de Abramovich (2001) que esclarece:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias(...) Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo (...) (ABRAMOVICH, 2001, p.16).

Nesta lógica pode-se compreender que ouvir narrativas é importante para incentivar o hábito de leitura. A literatura infantil apresenta-se como caminho que contempla as crianças com várias experiências e conhecimento. E para que isso aconteça de forma significativa o professor precisa adotar um método que vai ao encontro dos interesses das crianças, valorizando os saberes prévios e a individualidade de cada um.

A utilização da literatura infantil abre espaço para que cada aluno encontre o seu eu e construa seu próprio processo de desenvolvimento, estipulando um ritmo próprio. A literatura atua como um instrumento mediador entre a criança e os conhecimentos a serem trabalhados entre sua imaginação e a realidade que a circunda. Tanto a oralidade quanto a leitura de histórias fazem-se necessárias durante a educação infantil, sabendo que o educador tem como responsabilidade de reorganizar conceitos e identificar textos cativantes que venham promover o equilíbrio psíquico da criança.

## 2.1 Concepções Docentes: Um olhar Sobre a Prática.

A prática docente vem passando por várias discussões ao longo dos anos, especialmente, aquelas realizadas no cotidiano na educação infantil. É preciso porém, repensar como estão sendo adotadas as metodologias no ambiente escolar. O professor tem por desígnio oferecer a seus alunos uma educação que os preparem para a vida, necessitando fazer com que sua sala de aula seja um espaço causador de aprendizagens significativas. A contação de histórias pode ser um dos meios atrativos na escola, quando trabalhada de forma adequada, contribuindo assim para que as crianças desenvolvam e ampliem habilidades essenciais para sua vida pessoal e estudantil, pensa-se que esta é indiscutivelmente uma prática digna de ser utilizada pelos professores dos anos iniciais.

Exemplificando que o professor contador de história, através da leitura expressiva, estimula na criança, com espontaneidade e encantamento, o gosto pela leitura, nota-se ainda que ele ao contar histórias, durante sua prática educativa, atua como um agente formador de alunos leitores, proporcionando e permitindo que seus alunos se tornem sujeitos ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos. As narrativas despertam interesse e prazer, isso permite o desenvolvimento de uma consciência histórica, através das relações entre o universo ficcional da obra e a realidade histórica das crianças. Amarilha (1997) reforça que:

Faz-se, portanto, necessário que os professores dominem os aspectos teóricos relativos à estrutura da narrativa, bem como da sua relevância para o desenvolvimento do domínio da linguagem pela criança. e assim, a prática da literatura na escola tenha, de fato, um objetivo que lhe faça jus. (AMARILHA, 1997, p.23).

O professor precisa estar atento, quando ler um conto de fadas para as crianças, observando sempre se a história está de acordo com a idade do aluno, mas, sem, é claro, esquecer-se de averiguar a história dentro de outros crivos de qualidade. Um dos aspectos que o professor precisa entender para utilizar a literatura em sala de aula é que na verdade ela não seria apenas um instrumento para ensinar a ler ou acalmar os alunos ou simplesmente para poder dizer que trabalha com narrativas, mas sim compreender que as narrativas têm subsídio significativo no crescimento, seja mental ou cognitivo das crianças, benefícios estes que ajudaram a criança a se entender melhor no mundo.

Diante disso e do que foi investigado nesta escola, foi possível perceber que a professora reconhece a contribuição dessas narrativas, porém não demonstrou nas ocasiões observadas real proficiência para desenvolver na prática o trabalho. Acredita-se que essa lacuna deva-se a não apropriação dos contos de fadas como

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

recurso de aprendizagem, limitando-se, como foi já dito, a um instrumento de distração ou controle de disciplina.

De acordo com Amarilha (1997, p.17), “uma das razões para essa ausência da literatura na escola é que os professores não acham que esse seja um conteúdo ou atividade significativa”. Dessa forma, continua a autora, não se vivencia a literatura pela riquíssima e paradoxal ambivalência de objeto de arte, por um lado, e pedagógico por outro. A experiência da pesquisa permitiu-nos observar que por mais que os profissionais se sensibilizem com essas narrativas, as quais falam de magia, de coração, e invadem a imaginação não só de crianças como também do adulto, se contradizem na construção do no processo pedagógico. Dá-se mais importância a outros assuntos que retratam a realidade como forma de trazer à criança pra nosso mundo, como se os contos não pudessem fazê-lo.

Compreende-se a partir disso que o trabalho docente deve estar vinculado ao uso dos recursos didáticos harmônicos às suas necessidades e demanda do seu público alvo, favorecendo dessa forma um trabalho organizado, cujo objetivo proposto a ser almejado é facilitar o entendimento dos alunos. Apresentar as histórias infantis requer vivenciar o momento narrativo, dando destaque aos tópicos importantes da fala dos personagens, com gestos e variações de voz, oferecer espaço para os ouvintes participarem, sobretudo, antes de adotá-los é preciso planejar com objetivo educativo, tendo em vista que competências e habilidades quer alcançar em sua prática pedagógica.

Em relação ao momento anterior da leitura de um conto, o professor deve motivar os alunos e deixar claro o que será lido. Ppor meio de uma conversa informal levantar os conhecimentos e as experiências prévias possibilitando os alunos a predizerem e formularem perguntas a partir do título das histórias. A oralidade dos contos de fadas é um dos momentos mais esperados pelas crianças, sendo um atrativo dentro da sala de aula criando um ambiente silencioso e tranquilo.

Para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem faz-se necessário aos docentes buscarem fundamentação e sustentação das suas ações e estudos teóricos, o que lhes poderá dar subsídio para uma prática docente consistente. Neste estudo, houve uma preocupação em solicitar às docentes uma explanação em relação a teorias que influenciam a sua concepção de educação infantil e embasam a sua prática. Na oportunidade deste estudo, comprovou-se que quando as leituras/contações de narrativas literárias infantis foram realizadas, o desempenho da criança se mostrou mais significativo e pelas respostas dadas sobre os estímulos que as histórias proporcionam, evidenciou-se que a criança demonstra estar mais



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

envolvida e, dessa forma, mais aberta a aprendizagem. As interações das crianças com o conflito das narrativas ou as observações que ela construiu diante do enredo ilustraram o seu envolvimento com a história. Retoma-se, nesse contexto, a possibilidade de despertar o gosto pela leitura em crianças ainda não alfabetizadas através de narrativas infantis que são contadas por um adulto e acompanhadas pelas crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) traz no que refere-se a importância de ouvir e contar histórias .

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor a diversos tipos de materiais escritos [...] (RCNEI, 1998, p. 141).

Um aspecto bastante recorrente nas teorias e críticas sobre a literatura infantil é a forma como se propõe o momento da imaginação, a maneira como se trabalham essas histórias, entendendo que toda prática pedagógica deve ser intencional e planejada. Assim, convém perceber se o professor planeja a socialização das ideias das histórias ou se orienta/fomenta estratégias diversificadas tanto na contação das histórias como na utilização de tais recursos educativo. Essas considerações se pautam na ligação entre pensamento real e imaginação. Vygotsky (1998, p.129) indica que:

(...) torna-se compreensível a complexa relação existente entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do desenvolvimento. Torna-se compreensível que, junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva da realidade que antes conhecia (VYGOTSKY, 1998. p.129).

O uso dessas narrativas literárias desde cedo na educação infantil não assusta ou desperta medos nas crianças, muito pelo contrário, através delas são capazes de compreender determinados aspectos da história como fazer a diferenciação de ficção e realidade. Held (1980) ressalta o preconceito sobre o uso dos contos de fadas em sala de aula. Segundo seu ponto de vista muitos acreditam que trabalhar com estas narrativas é fugir da realidade, não os reconhecendo como ponte de conhecimento sobre o mundo que nos cerca. Acredita-se que este fato esteja talvez ligado aos antepassados em relação à concepção de infância inserida no mundo dos adultos. Se antes a literatura infantil era vista como mais fácil, mais simples e quem sabe menos importante, atualmente, tanto do ponto de vista teórico quando prático, tem-se sobre a literatura infantil outra concepção cujos pressupostos a definem enquanto espaço de arte e aprendizagem voltada ao interesse de um leitor específico.

Segundo a professora Maria (participante da pesquisa), através dos contos de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

fadas, elas perceberam que as crianças demonstram estar mais preparadas para se inserirem no mundo, pois os contos auxiliam mediando entre o certo e o errado, abordando questões que contribuem, por exemplo, fora da escola, como muitas aqui destas crianças, percebe-se que carregam uma história de vida, são carentes financeiramente, entre outros aspectos que não deixam de ser problemas que desde cedo muitas têm que lidar psicologicamente. Por meio das histórias que se podem trabalhar os conflitos que as refletem em seu convívio familiar e social.

A professora ressaltou que os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento da criança também pela maneira com que interpretam a história de saber explicar o que aconteceu. Todavia, segundo ela, a assimilação da narrativa varia, pois alguns compreendem mais que outros, por questões de particularidade, uns são mais tímidos e participam pouco. Neste ponto, a professora Ana acrescenta que os contos de fadas ajudam a superar a timidez deles ao participarem da dramatização e socialização das ideias da história.

O momento da leitura dos contos de fadas é aguardado pelas crianças com muita expectativa, pois já sabem que vão ouvir narrativas cheias de encantamento. Na observação constatou-se a expectativa que as histórias criam nas crianças, momentos antecedentes da narrativa. No momento da narração todos ficam em silêncio, fascinados com a história. Os alunos sentam-se em frente do painel de tecido aguardando o início da narrativa, todos em silêncio e ansiosos para o momento da história. O fato de a criança gostar de ouvir histórias é muito importante porque ela constrói dentro de si muitas ideias através de descobertas de outros lugares, outras épocas, outros modos de agir, além de ter a curiosidade respondida, podendo esclarecer melhor suas próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. Percebe-se claramente que o trabalho com a Literatura Infantil pode ser muito rico e significativo para as crianças, pois possibilita a interação do adulto com a criança e a interação entre as crianças no momento da contação de história. É nesse sentido que a Literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta.

### **3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ninguém pode negar o encantamento que as narrativas literárias causam em muitas crianças. Todos nós, em algum momento de nossas vidas, ouvimos contos de fadas e certamente nos lembramos de personagens ou conflitos transmitidos por

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

essas histórias. A partir do presente estudo e da pesquisa, ficou evidente o quanto estas narrativas produzem ótimos resultados sobre a criança, contribuindo para com o seu desenvolvimento como sujeito crítico e sensível diante do mundo. Através das mensagens e dos comportamentos das personagens que as histórias trazem, a criança poderá comparar e assimilar situações reais do cotidiano, servindo como ferramenta de auxílio no seu processo de aprendizagem e na resolução de problemas.

O livro de literatura infantil é um instrumento pedagógico fundamental para a formação da criança leitora que é capaz de ouvir, fantasiar, interpretar e, com a mediação do professor leitor, registrar o que entendeu em processo de alfabetização e letramento. Praticar atividades com a literatura infantil é qualificar o conhecimento escolarizado e buscar o prazer em aprender. Ao se adotar uma prática que vai de encontro aos interesses das crianças está valorizando os saberes prévios e a individualidade de cada um. A utilização da literatura infantil abre espaço para que cada aluno encontre o seu eu e construa seu próprio processo de desenvolvimento, estipulando um ritmo próprio.

A literatura atua como um instrumento mediador entre a criança e os conhecimentos a serem trabalhados e entre sua imaginação e a realidade que a circunda. De acordo com a vivência do estágio, percebemos que a formação do educador é fundamental para o desenvolvimento do sujeito. É o mediador de situações de aprendizagens, de conflitos, de sentimento de prazer, alegria e interação social.

O maior desafio encontrado em trabalhar com literatura infantil foi que a escola não dispunha de nenhum acervo com livros de histórias infantis o que fez com que levássemos todos os livros que usamos durante o estágio. Durante a experiência as crianças envolviam-se bastante com todas as atividades realizadas. As ações e reações das mesmas variavam de acordo com realizações das atividades e brincadeiras desenvolvidas. Essa interação das crianças com os livros e com as histórias foi de grande ajuda para superarmos o desafio de desenvolver um trabalho com os livros de histórias infantis configurando novidade no cotidiano das crianças que, graças à imaginação rica das crianças e sua vontade de representar as histórias pessoais e personagens preferidos, teve um resultado positivo.

Enfim, para que tenhamos futuros leitores, os docentes precisam acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro proporciona prazer ao educando. No entanto, precisamos de maior quantidade de professores leitores, de escolas que disponham de livros e mais diversos portadores de texto ao alcance dos alunos, para que dessa forma possamos dar passos significativos à estimulação da Literatura Infantil, pois interesse e hábito pela leitura é um processo que principia muito cedo,

aperfeiçoam-se na escola e prossegue pela vida inteira.

## REFERENCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. – Pensamento e Ação no Magistério.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN.

BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. B. **Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler**. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzato, 1995.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

BRANDÃO, C. da F.; PASCHOAL, J. D. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: Teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil -. Conhecimento de mundo. Brasília, MEC/SEF 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998

CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 5.ed. São Paulo: Global, 1987.

COELHO, B.. **Contar historia uma arte sem idade**. São Paulo, 2002. Editora Ática.  
COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: WakEd, 2008. Cap 11, p. 109-116.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.  
HELD, J. **O imaginário no poder, as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6<sup>a</sup> ed. 13<sup>a</sup> impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, A. A. de. **Memorialismo e autobiografia: a reconstrução da infância na literatura brasileira.** 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) - PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1991.

OLIVEIRA, A. A. de.; SPINDOLA, A. M. de A. **Linguagens na Educação Infantil III – Literatura Infantil –** Cuiabá: Edefmt, 1990.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SORIANO, M.. **Guide de Littérature pour la Jeunesse.** Paris, Flammarion: 1975.  
Apud:

SALEM, N. **História da literatura infantil.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento Psicológico na Infância.** (Berliner, C. trad.) S.,o 1998 B.

ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1985.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCRITA DE PRÓPRIO PUNHO COMO POSSIBILIDADE INOVADORA DA CRIANÇA APRENDER A LER E ESCREVER**

Pollianna Fonseca Fernandes

### **Resumo**

Este inscrito pleiteia a discussão acerca do impacto no trabalho pedagógico na Educação Infantil com a escrita de próprio punho pela criança que aprende com mais autonomia, sendo considerada a ferramenta indispensável para construir práticas pedagógicas inovadoras, tendo o docente como seu mediador e a criança como protagonista de suas construções epistêmicas. No intuito de compreender a inovação pedagógica, este trabalho concebe o enriquecimento da criança na Educação Infantil traduzindo novas possibilidades na tentativa de compreender os saberes e as práxis utilizadas como valorização das hipóteses infantis referente a suscitação da leitura e da escrita. Trata-se de um Estudo de caso: relato de experiências, que tende a valorizar a prática docente na qual se compreende a criança como sujeito protagonista do processo de construção efetiva de saberes, percebendo a importância da escola, no caso, o Grupo Escolar Luís Viana Filho - Ibirapitanga, como um dos ambientes propiciadores da construção de aprendizagens pela criança. É refletir acerca da postura dos

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

alunos e do professor no desenvolvimento do cotidiano da sala de aula, valorizando os diversos ambientes sociais como espaços de aprendizagens e priorizando a atuação da criança como desveladora de seus próprios saberes na Educação Infantil. Portanto, os resultados dessa experiência que está em andamento, podendo notar os avanços das crianças no desejo em escrever mesmo que de maneira particular se distancie da escrita convencional, tendo a autonomia e construção de hipóteses no momentos de sua efetiva construção, como aspecto peculiar da criança em propagar o que sabe sem se preocupar com erros ou acertos, com verdadeira espontaneidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Criança; Leitura e Escrita.

## INTRODUÇÃO

“As pessoas, na sua maioria, estão mais interessadas no que aprendem do que em como a aprendizagem ocorre. De fato, a maioria aprende sem sequer pensar sobre a aprendizagem.” PAPERT (2008, p.41)

A aprendizagem da criança deve ser compreendida como uma possibilidade em aprender com mais autonomia. Sendo necessário valorizar suas particularidades vislumbrando a construção de hipóteses como alternativa para o descobrimento efetivo do conhecimento, principalmente, no que se refere ao processo de construções sistematizadas que a escola almeja. Dessa forma, é pertinente valorizar a criança que pensa, constrói e é criativa ao experimentar o conhecimento, seja escolar, ou não formal, e até mesmo ao manusear objetos, no reconhecimento do seu próprio corpo e na compreensão dos sentidos como instrumento que visualiza a efetivação do ato de aprender.

Neste inscrito teve-se a oportunidade de descrever a cultura pedagógica da Educação Infantil, na tentativa de averiguar as questões da aprendizagem refletindo sobre o desencadear de seu alcance, sendo pertinente compreender como a criança aprende. Quais as relações existentes entre o aprendiz e a aprendizagem? Como valorizar os demais espaços de aprendizagens, si a escola ainda é a prole? Se as potencialidades da criança são capazes de fazer dela própria um aprendiz sociocultural? Qual o impacto da escrita de próprio punho na aprendizagem escolar da Educação Infantil? A inovação pedagógica é um caminho possível? Assim, a interação entre os pares e a mediação são elementos imprescindíveis para que ocorra a aprendizagem com significado social.

Sob esta possibilidade há de se considerar que existe a necessidade de enriquecer os espaços de aprendizagens, mas especificadamente a escola, transformá-la num lugar seguro, o qual se pode aprender sem ter medo de errar, encorajando o sujeito aprendiz. Sobretudo, ao acreditar que as crianças possuem estruturas mentais totalmente diferentes dos adultos, pois as mesmas têm seus

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

próprios caminhos para trilhar e interpretar a realidade social vivenciada, afinal, em ver o mundo e lutar contra a fragmentação do saber.

Assim, ao promover um espaço inovador deve-se buscar a diversificação do conhecimento garantindo uma politização dos direitos humanos. De modo que intensifique a cooperação e a participação da criança, ao suscitar a autonomia e interesse em construir uma aprendizagem com significado para a própria vida. Por isso, torna-se imprescindível que a escola propicie a criança um desenvolvimento cognitivo e social.

Sem falar que, atualmente, o grande desafio da escola, inclusive na Educação Infantil, consiste em fazer com que os sujeitos cognoscitivos possam compreender o mundo e intervir nele. Com isso, vale ressaltar que se necessita valorizar a interação das crianças umas com as outras para compreender suas particularidades e coletividades em construir conhecimentos.

A criança aprende com mais significado se estiver envolto a situações reais de aprendizagens proporcionadas por elas próprias e pelos seus pares. Entre sujeitos a dinâmica referente à construção do saber torna-se mais valiosa, suas interações sociais não têm disparidade, do mesmo modo que compreender a aprendizagem restabelece ainda com mais facilidade em ser gerenciada, sobretudo, quando o sujeito é compreendido por ele mesmo.

Dessa maneira, este estudo de caso que prioriza o relato de experiências tem como direcionamento principal acreditar que a criança na Educação Infantil, no processo da escrita de próprio punho possa construir saberes, qualificando sua autonomia, confiança e cooperação entre seus pares, assim, os objetivos que nortearam esta reflexão foram:

- Compreender se a incorporação de prática pedagógica inovadora com a escrita de próprio punho pode contribuir para a experiência pessoal e subjetiva da criança, valorizando sua autonomia no processo de aprendizagem na Educação Infantil;
- Analisar se há impacto do conhecimento da leitura e da escrita na aprendizagem da criança na Educação Infantil mesmo de maneira não convencional;
- Compreender se a prática pedagógica inovadora tem valorizado o conhecimento epistêmico da criança e contribui para a construção de uma aprendizagem significativa e criativa;

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

- Discutir se o conhecimento da criança trabalhado na escola a partir da escrita de próprio punho e quais as suas consequências para a aprendizagem na Educação Infantil;
- Analisar se a inovação pedagógica é o caminho possível para o desenvolvimento do conhecimento da criança em aprendizagem com a escrita de próprio punho;

Diante dos objetivos analisados, passa-se a evidenciar, através dos anseios dos próprios alunos na modalidade da Educação Infantil, demonstrados em desenhos, diálogos e da não aceitação em realizar algumas atividades monótonas propostas por professores.

Entretanto, experienciar uma situação tão significativa tornou-se proveitosa no incremento acerca da prática enquanto professora da Educação Infantil numa escola pública de uma cidadezinha do interior da Bahia, fez-me refletir acerca da necessidade em modificar a prática constantemente, sabendo que há uma intencionalidade em que a práxis educativa acompanhe o cotidiano da criança que possui inúmeros espaços sociais e que em cada um desses espaços elas aprendem muito, mas infelizmente a escola não utiliza isto a seu favor.

Nesta perspectiva, debrucei-me em estudos sobre as questões da aprendizagem, indagando-me sempre, como a criança aprende? O que o professor pode fazer para inovar sua práxis e possibilitar que a criança aprenda por si só e efetive esses saberes, facilitando para despertar a leitura e a escrita? Como prover situações que torne a criança construtora de suas próprias aprendizagens? Como posicionar essa mesma criança no centro dos trabalhos referente à construção de saberes, tornando a prática docente muito mais inovadora?

Através desses questionamentos, pude basear toda a minha formação acadêmica e os caminhos trilhados para atualmente poder questionar-me frente às situações postas durante minha atuação em sala de aula.

Nos primeiros momentos, fora proposto o trabalho com o nome próprio das crianças, tanto seus nomes como dos seus colegas, e as mesmas pôde compreender que para escrever é importante utilizar um emaranhado de letras que devem fazer sentido. E essas letras necessitam estar posicionadas no lugar correto, mas para que a criança compreenda esta questão, requer tempo e um trabalho exaustivo do professor.

Uma prática pedagógica cotidiana que deva estar inserida na rotina do educador, principalmente na exposição dos nomes próprios na sala de aula, na escrita desses nomes com um significado e não aleatoriamente, na promoção de atividades que envolvam a escrita espontânea desses nomes e sempre mostrando a maneira convencional da escrita desses



nomes para que haja um confronto entre aquilo que escreve com o que está convencionalmente proposto.

Em outros momentos, incluídos na rotina fora trabalhado os textos de memória, é um momento significativo e proveitoso quando torna-se uma alternativa cotidiana na práxis docente e a criança internaliza esses textos de memória, geralmente cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, são expostas através de cartazes e cantadas pelas crianças, ritmadas e apresentadas no decorrer das aulas, pois é brincando com as palavras que naturalmente as crianças associam as letras com as palavras expostas nos cartazes e assim aprendem a escrever sem se apegar a uma sequência de letras soltas que trabalhávamos tempos atrás que não podem voltar mais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Desde muito pequena, a criança possui particularidades próprias em demonstrar seus jeitos de lidar com a aprendizagem. E no caso específico, no ato de ler e escrever não é diferente, ela debruça em situações autônomas em gerenciar o conhecimento das letras e gradativamente o despertar para a aquisição da leitura e escrita de palavras e textos.

É necessário salientar que nesta fase, a criança não possui obrigatoriedade em aprender a ler e escrever convencionalmente. É, portanto, valorativo que a mesma possa aprender brincando, onde nessas brincadeiras elas devam criar possibilidades para que a construção de conhecimentos ocorra de maneira significativa.

Nesta perspectiva, a criança deve ser considerada como elemento fundamental na construção de saberes e ser compreendida como um ensinante e um aprendente. Esta relação é estreita e importante, por propiciar modalidades de aprendizagem que potencializem possibilidades singulares de cada pessoa, oferecendo-lhe espaços em que possa realizar experiências com ensinantes que favoreçam esse processo.

Referindo-se à construção epistêmica Sara Paín (1982) refere-se que “o sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação, acusando, sem dúvida, o fracasso dela, mas sucumbindo a esse fracasso.” É fato considerar que, deve ser viabilizada a importância maior na modalidade da Educação Infantil para que possa ser criadas condições favoráveis que facilita a construção de saberes e extinguir possíveis fracassos escolares no ensino fundamental. Uma educação infantil com políticas públicas que vislumbre a qualidade do ensino e da aprendizagem, geram, sem dúvidas, um impacto gratificante na formação intelectual e epistêmica dessa criança que, muitas vezes não possui recursos básicos para auxiliar em sua formação

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

cognitiva. Neste enlace, a escola deve ser a ponte para que esses caminhos sejam viabilizados, ou seja, há necessidade de traduzir um novo paradigma para a leitura e a escrita na educação de crianças menores de 06 anos de idade.

A iniciativa para que o vislumbamento da leitura e da escrita na educação infantil é, com certeza, o trabalho com a escrita de próprio punho. A criança, com esta alternativa produz saberes com mais significado social para sua vida. Aprendendo a refletir sobre o que a mesma escreve, mesmo que sua escrita esteja descaracterizada da maneira convencional, só o trabalho com mais autonomia torna sua relação com o conhecimento de grande valia. Sem falar na possibilidade de descobrir os próprios caminhos para compreender que os “erros cognitivos” não são um fim na produção de saberes, mas, a possibilidade de enfrentamento de novas conquistas, tendo esses impasses como o início de novas descobertas perante a leitura e a escrita.

Referindo a “erros”, eis os erros que descaracterizam um ensino de qualidade citados por Alícia Fernádes (2001) em seu livro *Os idiomas do aprendizado*:

- a) um professor prisioneiro de seus conhecimentos que não consegue ensinar, pois a certeza não permite utilizar os conhecimentos; b) uma idéia de saber como algo monolítico e acabado; c) não se pode aprender se não reconhecemos algo de nosso saber. Tampouco podemos aprender se não damos espaço ao não-saber;

Estes três erros citados acima, demonstra situações corriqueiras encontradas no interior de muitas escolas brasileiras. Isto porque, muitos docentes não conseguem desapegar de suas próprias convicções construídas durante o predomínio do Tradicionalismo nos caracteres das pessoas. São saberes impregnados que impossibilita o sujeito em obter mudanças e retrai a possibilidade de provocar situações mais agradáveis e inovadoras na construção de saberes. Dificultando a própria criança de obter aulas mais prazerosas e momentos que vislumbre o questionamento, as indagações e a suscitação da autonomia como ferramenta indispensável na valorização de construções próprias dando sentido à aprendizagem.

É compreender, portanto, que o conhecimento não deve ser considerado como algo acabado e resistente. Mas sendo um processo contínuo de inúmeras metamorfoses que acontecem durante o decorrer da vida. Por causa disso, não há verdades absolutas, entendendo que o aluno além de ser um sujeito aprendente é, sem dúvidas, ensinante. E esta relação deve prevalecer em sala de aula, havendo um dinamismo entre o educador e o aluno no processo de construção de conhecimentos.

Optamos por acreditar e propagar que a Educação Infantil deva permitir ao sujeito que a construção epistêmica de saberes é mais significativo quando acontece

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

com eficácia e o educador utilize todos os minutos junto às crianças criando condições favoráveis para que a mesma possa evoluir e aprender com autonomia. Como Sara Paín (1982) corrobora “aprender a partir dela, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas na perspectiva da necessária transformação desta”.

Isto traduz que o processo por onde desencadeia a construção de conhecimentos na Educação Infantil está sendo discutido por todos os órgãos competentes, inclusive, nos ambientes escolares, devido ao aumento acelerado da ineficiência escolar. Assim, torna-se necessário focar no aprendiz ações significativas que aumentam à capacidade de seu desenvolvimento cognitivo com situações de aprendizagens em que sejam priorizados os desejos, as motivações, a intuição, a criatividade e principalmente, o que a criança sabe, partindo assim, de seus conhecimentos prévios e concretos, para a sistematização da aprendizagem duradoura e que possibilita a formação do aprendiz.

Sem falar que, a criança traz consigo um conhecimento introspectivo acerca do que lhe é apresentado, antes mesmo de frequentar a escola e dominar o código linguístico ela tem um posicionamento crítico a respeito dessas habilidades propostas pela ação docente, compreendendo também manuais de instruções precocemente. A criança aprende a manusear ferramentas tecnológicas que para o adulto parece ser mais complexo, o conhecimento construído pela criança favorece para a descoberta do aprender com vista à negociação social deste conhecimento.

É notório refletir que a criança ao ingressar na escola é dotada de intelectualidades de acordo com os mecanismos de funcionamento mental da espécie humana. É um indivíduo incluso em grupos sociais pertencentes a uma sociedade cultural, que convive com muitas pessoas, onde aprende na relação com seus pares e com os outros. Na sua vida cotidiana convive com a construção e apropriação de conceitos, ideias, valores, concepções sobre o mundo e sobre sua própria existência. É, no decorrer da vida, conscientizando-se de que é um indivíduo único e potencializado que tem o poder de mudar sua própria história e participar da construção do mundo.

Deve-se permitir à criança na Educação Infantil perceber sua condição biológica, sua consciência humana e que através de sua relação com o mundo e com as coisas, constrói-se como um sujeito cultural, que representa seu contexto cotidiano e sua história pessoal resulta de experiências particulares e coletivas, principalmente aquelas construídas nas instituições escolares.

A criança, centro do processo de ensino e aprendizagem, possui historicidade e se desenvolvem nas interações, relações e práticas cotidianas. Portanto, o educador

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

deve sempre questionar sua práxis educativa, tendo consciência de que essa mesma criança é a protagonista de suas próprias aprendizagens, principalmente porque ela deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo assim, cultura.

É notório que desde o nascimento a criança atribui significado para a sua vida, à sua experiência. É nesse contexto que ela busca conhecer o mundo a sua volta, sendo gradativamente mais curiosa e inquieta, frente às descobertas de novas situações, assim deve ser mediada pelas orientações do educador principalmente para compreender que este sujeito está inserido no espaço e no tempo, na busca incessante em construir saberes, organizando assim, situações de aprendizagens pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

Nesta perspectiva, necessitamos vislumbrar o que lemos de (Ausubel, 1980 s-p) "O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece".

O docente necessita compreender que a criança é um ser histórico e cultural que produz relações estabelecidas com o mundo social, cotidianamente mediada pelo adulto, e que não ingressa na Educação Infantil vazia, mas completamente preenchida de caracteres que facilita a construção e sistematização de saberes. Portanto, o professor deve estar em formação constante para conseguir traduzir tais comportamentos, produzindo assim significados nessa construção do conhecimento.

Outro aspecto que o educador deve compreender e saber intervir é que cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de se posicionar nas interações, emoções e curiosidades. Por isso, faz-se necessário promover situações que valorize a criança que elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia. É a tentativa de compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma maneira as significações que constrói entre os demais indivíduos e com os objetos.

Quando o docente está com a ação pedagógica em formação constante, aprende significativamente a valorizar a brincadeira como uma atividade muito importante para a criança. Brincar dá a este sujeito a oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, ao construir e reconstruir o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida assume papéis sociais e transforma objetos pelo uso que deles faz.

Neste enlace, a escola deve se apropriar disso e envolvê-la em situações emocionantes onde elas mesmas percebam que são sabedoras de instrumentos que possibilite o despertar para o ato de ler e escrever, percebendo-se como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, rompendo com velhos paradigmas

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

tradicionais, onde a criança é considerada um ser vazio e o professor deve preenchê-la de saberes culturais. É papel da instituição escolar, desmistificar isto e modificar o trato referente à criança principalmente na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, debruicei-me em estudos sobre as questões da aprendizagem, indagando-me sempre, como a criança aprende? O que o professor pode fazer para inovar sua práxis e possibilitar que a criança aprenda por si só e efetive esses saberes, facilitando para despertar a leitura e a escrita? Como prover situações que torne a criança construtora de suas próprias aprendizagens? Como posicionar essa mesma criança no centro dos trabalhos referentes à construção de saberes, tornando a prática docente muito mais inovadora?

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa estruturará como um estudo de caso com ênfase no relato de experiências por dedicar em analisar as crenças, hábitos, valores, limitações e prioritariamente a cultura de uma escola.

É um trabalho caracterizado como relato de experiências pois tende a descrever como ocorre esta prática em sala de aula, sua funcionalidade e suas características básicas. É notório que necessitamos ser precisos em nossos escritos e próximo da realidade cotidiana vivida. Portanto cabe ressaltar que um relato de experiências é a busca próxima pela vivência de cada coadjuvante da pesquisa.

O interessante neste trabalho numa perspectiva educacional é nutrir-se da realidade social vivida, principalmente referente ao processo de efetivação da aprendizagem. Neste sentido, sendo uma inteira busca de interpretação da vida, compreendendo profundamente em todas as variáveis que ela apresenta, quer seja na escola ou em outros locais onde o conhecimento possa se efetivar.

O *locus* escolhido para compreender sobre esta experiência permeou na ação inovadora da prática docente, de maneira positiva ou negativa, assim fora escolhido o Grupo Escolar Luís Viana Filho localizado no Município de Ibirapitanga no Estado da Bahia, por possuir elementos favoráveis para culminar esta atuação pedagógica, sabendo que houveram grandes avanços com este atitude pedagógica.

Sem falar que, este espaço de aprendizagem supracitado é nutrido de possibilidades favoráveis como a utilização de jogos educativos, a construção de cantinhos de leitura, mais especificadamente as bibliotecas de classe, onde são concretizadas várias atividades em torno desta biblioteca, o uso da dramatização contextualizando a prática e a própria imaginação da criança, os projetos de

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

investigação que são trabalhados desde a educação infantil oportunizando a todas as crianças aprender a ler e escrever com mais prazer, sem falar na escrita espontânea que é uma maneira de otimizar a criança escrever o que pensa com seu próprio punho, acreditando que é através do processo de errância que se aprende.

Referindo-se ao local escolhido para realizar esta pesquisa, apesar de ser uma escola pública, a mesma demonstra obter qualidade, no que se refere à construção do conhecimento, nas séries iniciais da educação básica. Os docentes têm qualificação e buscam atividades inovadoras que possibilitem a criança a pensar e criar estratégias para demonstrar o que sabe e o que aprende cotidianamente no contexto da sala de aula.

Uma questão importante é que por ser um estudo de caso que enfatiza o relato de experiências, será utilizado como instrumento básico desta pesquisa a Observação Participante Interna que Lapassade articula, no intuito do pesquisador ao observar o *locus*, o qual esteja incluso internamente no processo, pois num estudo de caso que utiliza a etnografia há uma necessidade em ser capaz de visualizar o espaço conhecido e por possuir fidelidade na escrita, agir de maneira clara, coesa e objetiva, mas sem dúvidas, participar da pesquisa e não julgar nem direcionar os caminhos por onde trilhar esta descrição.

Sem falar que, para Martins e Theophilo (2009, p. 14), o pesquisador precisa ser capaz de fazer boas perguntas, isto é, fazer-se entender, e interpretar as respostas obtidas. Também deve ser um bom ouvinte, e não se enganar devido às suas ideias e preconceitos. Deve ser capaz de assimilar novas informações sem necessariamente acrescentar novas perguntas. Em um estudo dessa natureza o professor-pesquisador precisa ser um detetive, capaz de compreender, interpretar as informações que estão sendo coletadas e, imediatamente, avaliar se há contradições ou convergências, bem como necessidade de evidências adicionais.

## **CONCLUSÕES**

É agradável lidar com as crianças na modalidade da Educação Infantil, principalmente, por estar descobrindo a leitura e a escrita com particularidades próprias. Assim, fez-se necessário valorizar todas as suas produções e também a participação dos docentes neste processo que desencadeia a aprendizagem. Além disso, falar da aprendizagem é colocar em foco o sujeito que a constrói, sem desvalorizar nem o objeto, no caso o conhecimento, nem ao menos o processo por onde desencadeia a busca em construir saberes.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Por essa razão, é pertinente acreditar que devemos modificar o pensar acerca das escolas públicas que insistem em ser tradicional, que não metamorfoseia o sujeito aprendiz. Também necessitamos abolir com a fragmentação do saber e compartilhar ideias sobre o ato epistêmico em valorizar a pessoa que aprende, respeitando seus ritmos e suas produções, esquecendo que a mesma deve ser julgada e taxada quantitativamente como quem aprende ou não. Assim, sob esta perspectiva, este relato de experiências poderá desencadear resultados interessantes, promovendo que é possível compreender as práticas pedagógicas partindo do ponto de que a criança pode construir aprendizagens significativas e acreditar que isto é inovação pedagógica.

Desse modo, os objetivos desta reflexão foram alcançados, pois, permitiu refletir sobre as práticas pedagógicas das docentes e o cotidiano do espaço escolar, valorizando as experiências pessoais e subjetivas das crianças. Além disso, observou-se inclusive, a contribuição do conhecimento com a escrita de próprio punho na aprendizagem da Educação Infantil e sua inserção na garantia da construção de uma aprendizagem mais significativa e criativa. Entretanto, foi analisado se inovar as práticas pedagógicas é um caminho possível para efetivar o desenvolvimento da criança como construtora de saberes.

Sem falar que, o sujeito cognoscente ao descobrir a leitura e a escrita não se restringe em decodificar símbolos, mas em construir estratégias para evoluir gradativamente. Por isso, que é importante registrar todos os avanços da criança, valorizando o processo por onde a mesma perpassa desde o reconhecimento das letras até a formação das palavras e decodificação do texto, se importando com a contextualização desta leitura, para que este sujeito possa ter uma visão crítica e evolutiva acerca do ato epistêmico construído no espaço escolar, desde a Educação Infantil.

Deve ser observado que a participação dos educadores na aprendizagem destas crianças facilita no desvelar da leitura e da escrita é de fundamental importância valorizar a escrita de próprio punho, cabendo ao ambiente educativo construir práticas pedagógicas inovadoras capazes de assumir uma postura onde visualizem um professor mediador, que auxilia na investigação da criança que por si só aprende, sem muita mecanização nem experimentando um conhecimento já existente. Percebe-se também que sob esta perspectiva, deve-se valorizar o processo por onde desencadeia a aprendizagem significativa, e compreender que o conhecimento concreto é pertinente, pois, a criança ao aprender cognitivamente apropria-se do objeto a ser conhecido.

**REFERENCIAS**

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana. a) I, II e III. b) I, III e IV. c) III. d) I e IV.

FERNÁNDEZ, Alícia. **OS IDIOMAS DO APRENDIZADO**. DIGITAL SOURCE <http://groups.google.com.br/group/digitalsource>. 2001

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Liber Livro Editora. 2005

PAÍN, Sara. **Estruturas inconscientes do pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas. Revista Aprendizaje Hoy, Buenos Aires, 1982.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed. 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

## **Eixo 4- Educação e Diversidade**

### **O DESAFIO CONTEMPORÂNEO DE COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE A GEOGRAFIA HUMANISTA E A PEDAGOGIA.**

Henrique Fernandes Moreira Neto<sup>43</sup>

Samara Messias Santos<sup>44</sup>

Tiago Aparecido Noronha<sup>45</sup>

**Resumo:**

Há uma dificuldade contemporânea em compreender diversidade, ora pela negação de sua facticidade, ora pela dificuldade de apreensão de sua natureza, que é diversa. A falta dessa compreensão compromete não apenas a nossa existência, enquanto seres humanos, quanto a possibilidade do exercício de uma Pedagogia autêntica para a realização de uma vida que faça sentido. A natureza da Pedagogia tem origem nas relações que as pessoas estabelecem com as próprias pessoas, entre si mesmas e com a terra, e por sua vez, a natureza da diversidade tem origem na própria terra. Neste trabalho convidamos a Geografia em sua vertente humanista, enquanto ciência da terra, para pensar pedagogicamente uma compreensão possível para diversidade. Nosso esforço foi o de deixar manifestar os pontos de contato que aproximam a Pedagogia da Geografia Humanista, e conseqüentemente a Educação da Geograficidade, proporcionando o surgimento do que se nos manifestou como uma possibilidade de prática para a liberdade, como uma possível pedagogeograficidade.

**Palavras-chave:** Fenomenologia; Geograficidade; Liberdade; Pedagogia da Autonomia.

<sup>43</sup> Geógrafo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), mestre em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGe) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Geografia do Ensino Fundamental II (rede privada). Contato: [moreirah.neto@gmail.com](mailto:moreirah.neto@gmail.com).

<sup>44</sup> Graduanda em Administração Pública pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campus Limeira, São Paulo, Brasil. Contato: [samaram.santos93@gmail.com](mailto:samaram.santos93@gmail.com).

<sup>45</sup> Graduando em Administração pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. Contato: [noronhatiago@outlook.com](mailto:noronhatiago@outlook.com).



**Prolegômenos de uma aproximação:**

A questão da diversidade está passando por uma grande e significativa visibilidade no exato momento em que escrevemos este texto, e acreditamos que assim permanecerá por algum tempo até que consigamos compreender, minimamente, o que vem a ser isto: a diversidade. Compreender diversidade está para além do que encontramos em manuais teóricos e seus conceitos e definições, a respeito do mero termo, para os quais sempre nos voltamos na busca por recursos metodológicos que alicercem nossas pesquisas acadêmicas. Ao tentarmos compreender diversidade já nos deparamos com a facticidade de sua origem (intrinsecamente telúrica), que por sua vez nos remete à possibilidade de sua investigação. Investigar diversidade, dentro do escopo da investigação científica, pode até ser tarefa simples, posto que em si mesma não há mistério. No entanto, compreender sua implicação e profusão nos fenômenos humanos já requer não apenas um único modo de pensar, se nos mostrando como algo que transcende a própria ciência/universidade.

Nossa impossibilidade de circunscrever um fenômeno complexo como a diversidade a partir de uma única perspectiva se apresenta, por sua vez, como uma preferível vantagem metodológica. É a vantagem de, dentro da proposição científico universitária, olhar para a diversidade não apenas a partir deste ou daquele corpo de conhecimentos, mas a partir de uma interdisciplinaridade que lança outras luzes de compreensão sobre os fenômenos/experiências que já pareciam demasiadamente discutidos, mesmo que raramente investigados. Articulado de outra maneira, nosso objetivo com essa investigação rápida e preliminar é o de possibilitar a manifestação da diversidade como algo que está para além de uma abordagem simplista – como a de que diversidade é a mera multiplicidade de modos de ser. Possibilitada essa manifestação poderemos perceber a necessidade de considerarmos diversidade em todos os aspectos de nossa vida, acadêmica ou não.

A Pedagogia, enquanto pioneira nas discussões sobre os processos educativos de ensino e aprendizagem, por exemplo, ajuda nessa compreensão por ter na diversidade uma reverberação inalienável produzida pelo objeto mesmo da própria educação, ou do ato pedagógico como nos diz Salgado e Rodrigues (2016) – que é o ser humano. Enquanto parte do conhecimento científico institucionalizado, entendemos como natural o movimento disciplinar, pelo qual passa qualquer ciência, de apenas circunscrever suas questões em torno daquilo que já se consolidou

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

enquanto conhecimento para seu próprio campo. Porém, com o advento da globalização e a crescente complexificação da realidade na qual estamos imersos, cresce também a complexidade dos fenômenos, humanos ou não, tornando-os mais difíceis de compreender. Sem a compreensão do mundo no qual vivemos deixamos de cultivar a capacidade de instaurar e perpetuar os sentidos da existência e da vida, sentidos esses tão importantes para a manutenção da nossa própria existência.

O que pode então fazer a Pedagogia para tentar perscrutar isso que se enuncia enquanto diversidade e que agora já não se basta a apenas um campo do saber? Diríamos que, se concordamos com Hannah Arendt (2000, p. 16) quando afirma que “a pluralidade é a lei da Terra” (pluralidade essa aqui encarada como equivalente para diversidade), nada mais junto que fazer um convite às ciências da Terra para que auxiliem na compreensão desse fenômeno, dessa lei. Esse convite é feito junto a uma abordagem teórico-bibliográfica que encontra na hermenêutica de Gadamer (2014) e na fenomenologia heideggeriana (HEIDEGGER, 2012) alguns caminhos possíveis para a abertura de possibilidades de compreensão da diversidade no mundo contemporâneo – que é o grande desafio.

Dentre as ciências da Terra que conhecemos, vemos significativos encontros entre Geografia e Pedagogia ao logo da última metade do século XX (HOLZER, 2016) no que se refere às investigações promovidas pela Geografia Humanista-cultural, em especial aquela de abordagem fenomenológica. Percebidos esses encontros, tentamos promover aproximações que possam pôr a caminho a própria questão da diversidade enquanto questionamento que nunca será esgotado porque infinitas são as possibilidades de sua manifestação, pois estão sempre pautadas na experiência humana sobre a Terra, que por sua vez se nos apresenta de infinitas maneiras.

As experiências pelas quais a humanidade passou, passa e ainda passará se mostram agora como o elemento-chave ou a ponte que relaciona a Pedagogia diretamente com a Geografia Humanista e nos dá condições de pensar. A partir do momento que consideramos essa experiência, assim como educador Paulo Freire considerou geograficamente quando pensou sobre sua *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) ou como a geógrafa Anne Buttimer considerou pedagogicamente ao tratar dos Valores em Geografia (*Values in Geography*) (BUTTIMER, 1974), temos que as aproximações entre Geografia e Pedagogia podem ser então desveladas em sua potência pedagógica porque geográfica e vice-versa. De que modo faremos essas aproximações e como elas poderão proporcionar uma compreensão da diversidade no mundo contemporâneo? Isso é o que este texto-investigação pretende a seguir.

**A preocupação pedagógica da Geografia Humanista**

A prática geográfica tem seu início com a descrição de lugares e paisagens, sempre preocupada com os arranjos humanos que geram esses mesmos espaços. Por mais que os arranjos espaciais se mostrassem como meras consequências de processos físicos, já era sabida, desde antes de Cristo, a necessidade da consideração das ações humanas sobre esses mesmos espaços quando se pretende compreender seus estados. Isso pode ser notado nos escritos daquele que é reconhecido como um dos primeiros geógrafos de grandes obras, o grego Estrabão (2016).

De modo resumido, para nossa compreensão, a Geografia passa por diversas transformações e incorporações ao longo de todo esse tempo até aqui, século XXI, com uma preocupação central em sua prática, ora focada na produção de descrições minuciosas das paisagens para a confecção de mapas estratégicos, ora focada na compreensão dos espaços da vida humana sobre a terra e suas implicações para a manutenção da vida no que diz respeito à uma tomada de consciência sobre o mundo em que vivemos (GODOY, 2010). Ou seja, é a partir da decisão sobre como devemos considerar a nossa própria existência, enquanto seres que se questionam sobre as coisas e que modificam artificialmente um mundo compartilhado, que conseguimos estabelecer relações entre o conhecimento geográfico gerado a partir da experiência com a terra e a prática geográfica que fundamenta essa experiência.

Assim como todo corpo de conhecimentos que se tornou, também, disciplina, a Geografia adentra um âmbito institucional que, **1)** nos últimos três séculos, ganha notoriedade por sua importância política a partir de Immanuel Kant (RIBAS e VITTE, 2009); **2)** ganha a adesão de estudiosos de outros campos do saber como as matemáticas e filosofias pelo reconhecimento de sua origem filosófica (SPOSITO, 2004); **3)** e ganha também as subdivisões de seu campo como forma de expressão de sua riqueza, frente ao seu desafio crescente de compreender a realidade na qual vivemos – em seus aspectos físicos e humanos (GODOY, 2010; SPOSITO, 2004).

Por se tratar de uma ciência contextual, na medida que cada parte do mundo tem sua própria geografia, compreender essas particularidades acaba fazendo parte da prática geográfica. Prática essa que, por sua demanda disciplinar, multiplicidade e alcance, já não consegue seguir seu projeto sem repensar a si mesma (MARANDOLA JR., 2016). Repensar a si mesma, nesse sentido, já pode significar que, para além de confeccionar mapas, relatórios, descrições, reflexões e se aventurar por algumas obras de arquitetura e de arte, a Geografia precisava saber passar adiante o

conhecimento sobre o modo de ser de todos os seus fazeres e saberes.

Aproximando-nos do nosso tempo, como bem analisa Holzer (2016), esse desafio prático, porque já teórico, culmina no gradativo surgimento de diversas maneiras de abordagem do conhecimento geográfico. Cada uma com sua perspectiva, mesmo que na busca por objetivos distintos, possui seu próprio modo de investigação da realidade, com linguagem também própria de tratar seus temas. Podemos encarar essas abordagens que se multiplicam a partir de 2 perspectivas: **1)** que elas guerreiam entre si para definir qual delas é a “verdadeira” geografia – o que pode não fazer sentido; ou que elas complementam umas às outras por tratarem, de algum modo, da mesma perspectiva - já que todos nós juntos habitamos o planeta Terra e é esse planeta, em último grau, que todos nós investigamos.

A partir dessa última colocação, nos aproximamos então da Geografia Humanista (particularmente aquela de abordagem cultural) como o campo dentro da Geografia que se preocupou com sua atuação e profusão de suas práticas a partir da adequação pedagógica de seu conhecimento (BUTTIMER, 1983). Logo, mesmo que essa preocupação sempre tenha existido, reconhece-la e falar sobre ela como coisa que precisa ser repensada e reestruturada é fato recente na história da ciência geográfica. Principalmente por também ser recente a existência da transmissão secular de conhecimentos, a partir dos processos educativos de ensino e aprendizagem num ambiente educacional que chamamos de ambiente escolar (ROSA, 2008).

Agora temos condições de falar sobre as preocupações pedagógicas da Geografia, pois é quando voltamos-nos às questões da Educação Geográfica (já sempre promovidas pela Geografia Humanista) que as perspectivas pedagógicas educacionais se mostram necessárias, não apenas para a consolidação do campo no seu trato teórico como também na manutenção e evolução das práticas geográfico-pedagógicas que, acompanhando seu próprio tempo e espaço, consigam dar conta da prática de democratização do conhecimento geográfico enquanto necessário para a formação da pessoa humana (ALVES E MOURA, 2002; MOREIRA NETO, 2015; ROSA, 2008).

O ensino de geografia, para além de uma mera transmissão de conhecimentos onde existe uma fonte emissora e um receptor, é uma prática política que, mesmo com suas limitações institucionais (principalmente nas redes privadas de ensino) procura proporcionar ao educando um modo genuíno de ser a partir da prática da Educação. Aqui, já estamos encarando Educação como aquilo que proporciona à pessoa humana a possibilidade de ela se reconhecer enquanto agente da realidade,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

consciente de suas potências e limitações, sobretudo em sua condição de autonomia e de liberdade – a despeito do mundo que nos prende e aliena (NOGUERA, 2004).

Quando Marín-Díaz e Noguera-Rodríguez (2012) trazem a noção de autonomia para pensar o processo educativo, já nos coloca bem próximos de Paulo Freire, símbolo dos processos educativos libertadores necessários aos povos do Brasil, da América do Sul e do mundo, de modo geral. Pois para além de aprender a lidar com a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos básicos – a fim de sobreviver em um mundo com essas demandas – é preciso que a pessoa humana também saiba lidar com ele mesmo e com a vida, em suas infinitas possibilidades. Em outras palavras, é preciso proporcionar a possibilidade de aprendermos a ser, a partir do que já sempre somos, independente do em que estaremos nos transformando (DELORS, 1998), sem esquecer jamais pelo que lutamos ou de onde viemos, aonde estamos e para onde apontamos, e isto é liberdade (FREIRE, 1974).

Se a presença da Pedagogia na Geografia é requisito inalienável do projeto de perpetuação do conhecimento geográfico, por sua natureza, logo podemos suspeitar que são grandes as chances de, no processo educativo a partir da Pedagogia e sempre já preocupados com a manifestação da consciência da liberdade, sempre experienciarmos o surgimento de uma Geografia. Ou não seria Geografia quando, por repetidas vezes e por exemplo, Paulo Freire (1974) reforça a necessidade de nunca nos afastarmos dos aspectos da nossa própria realidade para que o processo educativo, do adulto ou da criança, tenha seu aterramento decisório?

### **Uma Geografia sempre emerge do processo educativo, na Pedagogia**

Nossa não formação pedagógica pode causar ruídos ou equívocos a respeito do que queremos considerar como sendo a educação ou a própria Pedagogia, e essa não é nossa intenção. Estamos entendendo que, assim como a Geografia, a Pedagogia também é diversa em suas origens, abordagens de análise e posicionamentos discursivos (SAVIANI, 2013), deixando o presente esforço mais rico.

Poderíamos, a princípio, localizar diretamente equivalentes geográficos presentes nos escritos dos filósofos, educadores e pedagogos de grande relevância não apenas para o contexto brasileiro como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Demerval Saviani, Fernando de Azevedo e Paulo Freire, como outros de origem internacional, a saber, John Dewey, Josiah Royce, Rosa-María Torres, Sanders Peirce e Stefa Wilczynska. Mas isso seria precipitado, e aqui há outro desafio: se o aterramento é decisório no processo educativo e, quando nos deparamos com a dificuldade da

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

liberdade de aprender a ser já confrontamos a nossa própria realidade diversa, talvez precisemos deixar manifestar alguma Geografia de alguma Pedagogia que consiga demonstrar o modo peculiar do aparecimento da diversidade – que é o que buscamos.

É pela diversidade, em sua manifestação, que virá alguma compreensão, sempre a partir de “situações existenciais típicas [...] que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais” (FREIRE, 1974, p. 114). Não por acaso, numa análise preliminar dos pensamentos de Paulo Freire e de Demerval Saviani, por exemplo, vemos que os dois autores possuem diferentes pontos de partida no desenvolvimento de suas pedagogias, mas possuem, de algum modo uma grande aproximação sobre a direção em que miram (FREIRE, 1987, 1996; SAVIANI, 2013). A partir de uma posição crítica em relação ao que é o processo pedagógico no Brasil, justamente esse último é que está sempre em questão tanto em um quanto em outro autor, demonstrando que não há sentido no pensamento-prática não aterrados.

Para que Geografias emergjam dos processos educativos basta, inicialmente, que compreendamos esse aterramento, quer dizer, que consigamos desenvolver uma “apreensão da realidade” (FREIRE, 1996, p. 28) que não se desconecte da vida cotidiana inerente à própria existência de cada um na constante relação que estabelecemos com a terra. Ou seja, não é por conta da educação que a história do mundo se desenrola, mas é a partir dessas histórias devidamente contextualizadas em seus tempo e espaço, e todos os acontecimentos históricos do último século como nos mostra Saviani (2013), que temos um desenvolvimento específico de pedagogias e processos educacionais voltados à nossa própria realidade, nela mesma, enquanto único fundamento possível para o genuíno desenvolvimento de uma autenticidade da vida – em sua liberdade originalmente inerente e infinita em suas possibilidades de manifestação (FREIRE, 1974, 1987, 1996; ROSA, 2008; SAVIANI, 2013).

Toda vez que há uma relação com a terra, com o outro e com um si mesmo, aí há uma Geografia porque condição inexorável do ser-homem (MOREIRA NETO, 2014, 2015, 2018), onde “ser homem” aqui nos remete não às questões contemporâneas referentes à gênero e sexualidade (sempre pertinentes e necessárias), mas à condição propriamente telúrica desse ser que questiona seu próprio modo de ser e que tem na terra sua origem e seu fim enquanto morte, porque vem de *húmus*, que é terra (HEIDEGGER, 2012, p. 551). Se considerarmos essa relação visceral que o homem tem para com a Terra, como já mostrou o geógrafo Eric Dardel, estar em aterramento para dar sentido à educação provoca uma espécie de geograficidade (DARDEL, 2011).

A ideia de geograficidade trazida à luz por Eric Dardel e trabalhada em muitas

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

ciências ao longo dessa última metade do século XX fala diretamente sobre uma tomada de consciência de um ser-terra, quer dizer, de um sentir-se ligado à essa que é a mãe de toda experiência humana em um ser-junto à infinitas possibilidades de ser, sempre fundamentadas por um contexto espaço-temporal que não consegue acontecer de outro modo, ou pelo menos não autenticamente (DAL GALLO, 2015; DARDEL, 2011). E é a própria terra, o chão que é mãe de todos, que explode em diversidade toda vez que existe qualquer movimento que divirja de sua natureza.

É da própria natureza da terra ser diversa em sua manifestação, e isso fica evidente nas situações que Paulo Freire analisa ao tentar demonstrar como poderia existir um processo libertador através da educação. A cotidianidade pulsa em seu instante e aterramento, onde os elementos existenciais se manifestam na medida em que são requisitados pelo ser-homem numa terra – o Brasil – e em um tempo, o século XX. Pessoas, geograficamente implicadas, porque existencialmente participantes do processo educacional ele mesmo, em sua essência, estando junto à terra e às outras pessoas (mais uma vez, diversidade) na elaboração de um espírito (FREIRE, 1974). Ainda assim a pergunta pela diversidade é insistente, e agora requer uma abordagem que dê voz à diversidade ela mesma, para que nos fale, mesmo neste breve espaço.

**Que é isto, diversidade? Uma pergunta fenomenológica:**

Na instigante obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Faundez e Freire (1985) chegam a um ponto do diálogo onde falam sobre o saber científico e o saber popular, se referindo diretamente à luta pedagógica e política pela qual ainda passa a América Latina, e acabam discutindo sobre o que é ou o que deveria ser a ciência. É interessante notar a postura fenomenológica dos dois autores, postura essa que brota da simples e potente relação de troca estabelecida pela conversa. É prazeroso perceber de que modo eles vão do chão da massa pobre e subjugada do Brasil até às considerações aristotélicas sobre o que vem a ser a ciência e o fazer científico – não como um ponto alto, mas como um ponto outro.

A compreensão que eles têm de realidade é fundamental para analisarmos, também a partir de uma perspectiva fenomenológica, o que vem a ser, contextualmente, a diversidade que queremos compreender – posto que é desafio. Ainda anterior, e de modo também breve, a fenomenologia faz o mesmo movimento que Faundez e Freire (1985, p. 33) fizeram. Deixaram que o tema da ciência surgisse e que falasse por ele mesmo aquilo que era preciso ser falado, conversado, em seu devido contexto (DARTIGUES, 2008; HEIRDEGGER, 2012). Então, percebemos que

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

uma das possíveis compreensões para **diversidade** não virá absolutamente de uma vez por todas – ao contrário, vem se nos mostrando como parte do processo de desenvolvimento das sociedades humanas ao redor do globo terrestre em sua luta cotidiana.

“Que é isto?” é a pergunta fenomenológica por excelência, pois não fechamos assim a questão a ser investigada, apontando previamente o “o que?” de seu sentido (HEIDEGGER, 2012). Logo, perguntamo-nos: que é isto, diversidade? E a primeira resposta que se nos aparece na reflexão é que: diversidade é sempre processo de partes de processos. Esse mostrar-se da diversidade enquanto parte de um processo, no entanto, não significa que ela tenha já sido compreendida, sequer verdadeiramente pensada. Os processos históricos (sociais, políticos, econômicos) pelos quais passamos são de difícil apreensão pelo saber científico justamente por estarem aí, contemporâneos, ativos e buscando suas formas – ao passo que também por conta das crescentes e divergentes visões de ciência em todo o mundo. O mostrar-se da diversidade é clandestino e ousado, e se manifesta na medida em que luta contra tudo aquilo que não é diverso, contra aquilo que é separador e estável (FREIRE, 1985).

Pretender uma estabilidade ou uma não-diversidade no estado do mundo pode ser considerado por nós como algo utópico e de um aporismo que impede qualquer possibilidade de diálogo. Nesse sentido, a compreensão da diversidade em nosso mundo contemporâneo já deveria necessariamente passar pela investigação sobre sua fonte, sua origem. Apenas compreendendo como é possível existir algo assim como uma diversidade, independentemente de sua natureza mas já avistando sempre as suas essências, é que nos será permitido uma apreender, em compreensão, a inevitabilidade de sua existência – a diversidade ela mesma – e sua presença em tudo o que diz respeito às ações humanas sobre a terra.

As cores das raças, os tipos de terra, os montes em relevo ou os sulcos de tempo cravados na face de nosso povo brasileiro, para tentar ser e perguntado de modo breve, que é isto, senão, diversidade? A pele preta ou branca, a terra fértil ou estéril, as condições de sexualidade e as reflexões sobre gênero, o rico ou o pobre, a gente desta ou daquela reflexão religiosa, partidária, econômica, cultural, social. Ou seja, toda a diversidade que carrega, cada uma em si mesma, a história das pessoas que passam por ela (pela diversidade), pedagogicamente, com a ajuda da terra.

### **Sem querer concluir – por uma pedagogeograficidade da diversidade**

Não queremos, absolutamente, concluir essa investigação que iniciou seu



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

próprio processo pedagógico, balbuciando suas primeiras palavras no mundo. Tentamos demonstrar as aproximações que existem entre os pensamentos da Pedagogia, aqui representados principalmente por Paulo Freire e Demerval Saviani, junto às abordagens de análise da realidade proporcionadas pelas investigações detidas em Geografia Humanista e cultural de abordagem fenomenológica.

Foi-nos permitido perceber que a relação que a educação estabelece com as pessoas, pela Pedagogia, e as consequências e implicações de sua consciência são muito próximas à ideia de geograficidade (DARDEL, 2011), por terem o aterramento da pessoa humana como horizonte de alcance inalienável do nosso processo histórico, onde a diversidade se manifesta como força autônoma que passa por nós porque nos constitui. Essa constituição, por sua natureza, já nos impele para uma liberdade que, quando negada se manifesta como violência.

Podemos então considerar que pedagogicamente passamos pela diversidade, e ainda assim precisamos não associar essa multiplicidade, essa pluralidade agora aterrada, à uma mera dispersão de características distintas entre si. Pelo contrário, essas são condições da terra, impostas a nós que a pensamos, como parte de nosso processo histórico-geográfico na tentativa de compreensão de nossa realidade e possibilidade de participação autêntica de nossa própria vida. Logo, saber ouvir o que a própria realidade tem a nos dizer de urgência é parte fundante de qualquer investigação, científica ou não, na medida em que já precisamos lidar de maneira muito própria com cada particularidade.

Quando tentamos aqui compreender diversidade, podemos perceber sua condição telúrica que proporciona uma unidade àquilo que é seu próprio elemento, a saber, a educação – enquanto condição pedagógica. Essa condição pedagógica, por sua vez proporciona uma autonomia para a liberdade que une, num só elemento, a pessoa humana à sua dignidade e sua transitoriedade. Em outras palavras tentamos, de modo preliminar e inacabado, deixar manifestar de que maneira a condição de geograficidade do ser humano pode ser pedagogicamente abordada ou, de que maneira a condição intrinsecamente pedagógica do ser humano pode ser geograficizada, aproximando assim Pedagogia e Geografia Humanista numa pedagogeograficidade que é essencialmente autenticidade, liberdade, autonomia, esperança e dá o que pensar. Pensando, podemos fazer, pedagogeograficamente.

**Referências:**

ALVES, José; MOURA, Jeani D. P.. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. **Geografia**, Londrina, v. 11, n. 2, jul./dez., 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/geografia/article/view/6733>. Acesso em dezembro de 2015.

ARENDT, Hanna. **A vida do espírito**. Tradução de Antônio Abranches e César Augusto de Almeida. 4ª ed. - Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2000.

BUTTIMER, Anne. **Values in Geography**. (Association of American Geographers) Resource Paper, n. 24, Washington, DC, 1974.

\_\_\_\_\_. **The Practice of Geography**. Harlow: Longman, 1983.

DAL GALLO, Priscila Marchiori. **A ontologia da geografia à luz da obra de arte: o embate Terra-mundo em Out of Africa**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Tradução de Werther Holzer. – São Paulo: Perspectiva, 2011.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2008.  
DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, Unesco, MEC, 1998.

ESTRABÃO. **Geografia. Livro III. Introdução, Tradução do grego e notas**. Orgs: Jorge Deserto e Susana da Hora Marques Pereira. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; São Paulo: Annablume, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. – 25ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I** – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. – 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

GODOY, Paulo R. Teixeira de (Org). **História do Pensamento Geográfico e Epistemologia em Geografia**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em [http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Historia\\_do\\_pensamento\\_geografico.pdf](http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Historia_do_pensamento_geografico.pdf). Acesso em julho de 2019.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

HOLZER, Werther. **A Geografia Humanista** – sua trajetória 1950 – 1990. Londrina: Eduep, 2016.

MARANDOLA JR., Eduardo. Geografias do porvir: a fenomenologia como abertura para o fazer geográfico. In SPOSITO, Eliseu Savério *et al.* (orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. - Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.

MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Educar es Gobernar: La Educación como Arte de Gobierno*. **Cadernos De Pesquisa**, Vol. 42, n. 145, pp. 14 – 29, Jan./Abr., 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/03.pdf>. Acesso em julho de 2019.

MOREIRA NETO, Henrique F.. Aproximações da autopoiese com a Geografia Humanista. **Geograficidade**, vol. 4, n. 2, Inverno de 2014.

\_\_\_\_\_. A Semente de Trúfula no Solo da Educação Geográfica: Pensamento Ambiental e o cuidado com a Terra em “The Lorax” de Dr. Seuss. **Ciência Geográfica** - Bauru - XIX - Vol. XIX - (1): Janeiro/Dezembro, 2015. Disponível em: [http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXIX\\_1/agb\\_xix1\\_versao\\_internet/Revista\\_AGB\\_dez2015-10.pdf](http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXIX_1/agb_xix1_versao_internet/Revista_AGB_dez2015-10.pdf). Acesso em junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Geografias do fim da vida**: fenomenologia do ser-geográfico na enunciação da morte. 2018. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NOGUERA, Ana Patricia. **El reencantamiento del mundo: Ideas filosóficas para la construcción de un pensamiento ambiental contemporáneo**. México: PNUMA /ORPALC Serie PAL • 11 - Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, 2004. Disponível em <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/221.pdf>. Acesso em junho de 2019.

RIBAS, Alexandre Domingues; VITTE, Antônio Carlos. O curso de geografia física de Immanuel Kant (1724-1804): entre a cosmologia e a estética. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Vol. XIV, nº 844, 25 de outubro de 2009. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-844.htm>. Acesso em junho de 2019.

ROSA, Odelfa. **Geografia e Pedagogia**: o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Catalão (GO). 2008 (Tese). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia.

SALGADO, Raissa R.; RODRIGUES, Carolina C.. O Cantar de Clara Nunes e o Texto do Mundo de Mia Couto: O Ato Pedagógico na Interpretação da arte afro-brasileira. Xi Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. **Anais**, vol. 2, n. 4, setembro de 2016. Disponível em <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/o-cantar-de-clara-nunes-e-o-texto-do-mundo-de-mia-couto-o-ato-pedaggico-na-interpretacao-da-arte-afro-brasileira-23643>. Acesso em julho de 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados (Coleção memória da educação), 2013.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESAFIO CURRICULAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jacira Ferreira Nascimento\*

### RESUMO

Este artigo, resultado de uma pesquisa de conclusão de curso de especialização em Educação do Campo realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC-BA, tem como objetivo analisar as práticas curriculares desenvolvidas pela Escola Nucleada Aritaguá II, especificamente, Escola Municipal Manoel Malaquias Reis, tendo em vista as relações étnico-raciais, assim como discutir as práticas curriculares a partir das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo; articular as orientações para a Educação do Campo com as relações étnico-raciais; como também identificar nos documentos e nas práticas Curriculares as proposições da Lei 10.639/03. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada no estudo de caso através da observação direta, entrevista e análise documental, para assessorar esse estudo o Projeto Político pedagógico, o Regimento Escolar, a resolução referente à nucleação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana, dentre outros documentos pertinentes foram ferramentas essenciais. O *lócus* da pesquisa foi em uma escola do campo atende a uma comunidade estudantil formada majoritariamente por um público negro, por isso compete instigar: Como uma escola do campo desenvolve ações voltadas para as relações étnico-raciais? Assim, concluímos que esta escola necessita de ajustes tanto na estrutura física, como também no currículo e na formação dos professores, visto que a inadequação desses itens foi comprovado, através deste estudo e conseqüentemente da coleta de dados.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Diretrizes Educacionais. Relações étnico-raciais

### INTRODUÇÃO

Apresentamos, nesta pesquisa, uma análise referente à “Educação do campo e o desafio curricular para as Relações Étnico-raciais”, visto que a importância deste estudo oportunizou conhecer a dinâmica do contexto escolar, relacionadas à Educação do campo e a população étnica negra que frequenta a Escola Nucleada de Aritaguá II, engloba um conjunto de escolas desde a educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II, distribuídas em espaços dissociados por modalidades, situadas na Ponta da Tulha, localidade considerada em área distrital no município de Ilhéus-Ba, inclusive com uma escola localizada no Distrito de Mamoan, a Escola Municipal Brígido Portela, atualmente possui 2 (duas) turmas multicitadas, 1(uma) de educação infantil e outra de ensino fundamental I.

No ano de 2002 é elaborado o Parecer CNE/CEB 1 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Estabelecem como princípios:

[...] adequar o projeto institucional das escolas do Campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 1).

Tal parecer pontua no artigo 5º que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Idem).

Assim sendo, a educação deve deixar de ser idealizada para os sujeitos do campo, mas, deve ser pensada e forjada pelos indivíduos que aí residem. Não dá para pensar um currículo em uma Educação do Campo dissociado da realidade social, cultural, física, histórica. Certamente, deve englobar as especificidades do campo, para que realmente a educação seja do campo e no campo.

A escolha pelo tema pesquisado se deu porque trabalhei aproximadamente, oito anos nesta escola e percebi que havia inúmeros entraves para desenvolver um trabalho pedagógico a contento, tais como o conhecimento da Lei de Diretrizes operacionais para Educação do campo que não fora nem se quer apresentada para os docentes, a questão do transporte escolar que por vezes quebrava e conseqüentemente atrapalhava o andamento das aulas, a alimentação escolar na maioria das vezes ausente, a falta de água de qualidade para ingerir, alunos pertencentes à classe de baixa renda, como também a maioria dos estudantes pertencentes a população negra, dentre outros aspectos correlatos.

A Escola Nucleada de Aritaguá II, considerada do campo atende a uma comunidade estudantil formada majoritariamente por um público negro, por isso compete instigar: Como uma escola do campo desenvolve ações voltadas para as relações étnico-raciais?

Desse modo, objetivamos analisar as práticas curriculares desenvolvidas pela Escola Nucleada Aritaguá II, especificamente, Escola Municipal Manoel Malaquias Reis, tendo em vista as relações étnico-raciais, assim como discutir as práticas curriculares a partir das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo; articular as orientações para a Educação do Campo com as relações étnico-raciais; como também identificar nos documentos e nas práticas Curriculares as proposições da Lei 10.639/03.

A metodologia adotada partiu de um estudo de caso na escola supracitada de natureza qualitativa que de acordo com Minayo (2010 apud MARTINS; RAMOS, 2013,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

p. 10), “busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado”. Para esses autores esse tipo de pesquisa baseia-se em significados, crenças, razões, valores, atitudes, dentre outros aparatos subjetivos intrínsecas do ser humano que não são limitadas a variáveis numéricas. A pesquisadora Larchert ratifica que,

Diante dessas considerações, conclui-se que a pesquisa qualitativa possibilita: participar, estar entre, conviver; olhar e ouvir o outro; articular dados com os conceitos e ter categorias de análise; reconhecer que os colaboradores da pesquisa são produtores de conhecimentos e de práticas; e que os resultados da pesquisa são frutos do trabalho entre pesquisador e pesquisados. Para este pressuposto, entendemos que o conhecimento produzido é compartilhado. (2014, p.88).

Para tanto, a Escola Manoel Malaquias Reis alvo principal desse estudo trabalha com o Ensino Fundamental II, com turmas do 6º ao 9º anos, no turno matutino com funcionamento de cinco salas e no turno vespertino com mais cinco salas, perfazendo dez salas em pleno funcionamento diurno, no turno noturno atende a Educação de Jovens e Adultos com duas turmas multisseriadas, uma com turmas do 6º e 7º anos e outra sala com turmas do 8º e 9º anos.

Por acreditar na possibilidade de analisar nesta escola, os desafios curriculares referentes as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como aos aspectos étnico-raciais, haja vista que são alunos oriundos de diversidades culturais diferenciadas, além disso, a maioria pertencente à raça negra de comunidade financeiramente carente, ademais, estudam nesta escola filhos de agricultores, pescadores, artesãos, desempregados, cabaneiros. Assim, buscou-se conhecer as realidades vivenciadas nesta escola.

### **A Educação do Campo e/no Campo**

A educação no campo planejada através da legalidade nos sujeitos do campo e defendida pelos movimentos sociais, direitos pleiteados que devem privilegiar as localidades campestres, com isso a escola tem que ser construída e organizada no campo para atender as necessidades específicas compreendendo a realidade local. Assim, as Diretrizes expõem nesse parágrafo: “a decisão de propor Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional”. (2001, p. 278). Para tanto, Caldart afirma que:

[...] A crítica originária da Educação do campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar 'em tese': como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma 'educação' a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... (2009, p. 46).

A real situação demonstra que a Educação do Campo é resistência, é disputa de território. É luta pelo direito de ser do campo desfrutando de todos os direitos estabelecidos na legislação. De acordo com as Diretrizes Operacionais:

Parágrafo único. 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 em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (2001, p. 282).

O grande desafio da Educação do Campo é superar a dicotomia entre a cidade e o campo, realidade que se fez presente ao longo da história da educação brasileira. Além disso, o campo para a classe dominante sempre visto como lugar de atraso, e conseqüentemente, os sujeitos existentes nesses locais foram encarados como indivíduos que não necessitavam de educação, e, quando foi necessário pensar escolarização para o campo, tinha-se a ideia de que iria civilizar os sujeitos rústicos, desprovidos de conhecimentos. Santos, questiona que,

Entretanto, as mudanças se destacaram nas áreas urbanas em detrimento do campo, sendo que este último era marginalizado na sua cultura, bem como nas demais formas de desenvolvimento, uma vez que os governos sempre privilegiaram os centros urbanos em seus investimentos. (2013, p. 63).

Nesse sentido, uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, criar relações de horizontalidade e não de verticalidade entre campo e cidade, nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento. Conforme os estudos de Santos (2013, p. 62), enfatiza que, "frequentemente, na literatura brasileira é possível observar estudos que tratam o espaço geográfico rural como o lugar do atraso, e o urbano como o *lócus* do desenvolvimento".

Na descrição contida no texto das Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo demonstra as especificidades da Educação do campo e no campo de modo a compreender que,

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (DIRETRIZES, 2002, p.267).

A educação do campo e no campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem 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. Na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no que compreende o § 1º “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. (DIRETRIZES, 2001, p. 298).

Para tanto, 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. O currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e a paz. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, no artigo abaixo, reforça que,

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Idem, p. 284).

Assim, os elementos transversais, o currículo nas escolas do campo é a terra e com ela as relações com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológica, sociais, culturais e econômicas. Santos, nos fornece informações que,

A Educação do Campo crítica e emancipatória defendida pelo segundo território, fundamentalmente surge no intuito de trabalhar o processo educativo em suas múltiplas dimensões, e não se trata apenas de escolarização, pois nesse caso a educação não cabe na escola. Está para além da escola, como nos movimentos sociais, partidos, etc. (2013, p.79).

A educação do Campo e no campo deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho na terra, entendendo trabalho como produção cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos alternativos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

estratégias solidárias. Santos expõe que, “A partir do momento que a educação não é relacionada com as relações de produção, à cultura e aos valores éticos, não acontecerá a emancipação intelectual, social, política”. (Idem, p. 77).

Nessa perspectiva, a estudiosa neste assunto, Santos explica abaixo como nasceu a educação do campo,

A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública, e que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos que fazem do campo o seu território de vida. (2017, p. 72).

São inúmeras as contribuições dos movimentos sociais, como também há pesquisas de educadores e estudiosos para compreensão correta sobre o campo, juntamente com as suas especificidades no contexto educacional. Caldart faz parte desse cenário em seus estudos quando afirma que,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (2011, p.110).

Nesse sentido, historicamente a Educação em geral e especificamente a educação do campo retratam, por vezes, a uma realidade de exclusão e descaso. Descaso este questionado e combatido pelos movimentos sociais em prol de uma educação que fosse capaz de atender os reais interesses e necessidades dos sujeitos do campo e os representassem com toda a sua rica bagagem com a luta em prol da construção de um novo paradigma para a Educação do campo. Para Santos, em suas pesquisas sobre esse tema, explicita que “A educação brasileira tem sido excludente e dualista desde os tempos do Brasil colônia, privilegiando, nesse sentido, a classe dominante, e quando se refere ao campo essa exclusão aparece de forma ainda mais perceptível”. (2017, p.72).

Vale ressaltar que os movimentos sociais, especificamente, o Movimento dos Sem Terra, no final da década de 1990, levanta-se com grande poder de luta e resistência, cria condições para lançar a Educação do Campo no cenário político e das políticas públicas. Através do seminário intitulado “Por uma Educação do Campo”, deixa gravado na história o início de um novo paradigma na história da Educação do Campo.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por **políticas públicas** que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 23).

Sendo assim, a educação do campo produz cultura a partir das especificidades do campo, mas sem perder de vista a sua inter-relação com o que a cidade produz. Essa ideia confronta a lógica distorcida colocada por uma concepção de campo subjugada à lógica urbana e restituidora do sentido do campo como espaço vivido.

### **A Comunidade do campo e o pertencimento étnico-racial**

No tocante a Escola Municipal Manoel Malaquias Reis, considerada do campo recebe um público eclético, todavia majoritariamente de pele negra e certamente afrodescendentes, por isso, compete à opção em discorrer sobre o sentimento de pertença que se configura necessário a esses sujeitos do campo para conhecer a sua verdadeira identidade e pertencimento, juntamente com as relações étnico-raciais. Para tanto, se faz necessário conhecer o que nos aponta Larchert,

Ressalta-se que, para implantação da Lei 10.639/03, o governo estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, objetivando resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (2009, p. 12).

Diante disso, a Lei Federal 10.639/03 refere-se a uma resposta decorrente das lutas e pressões historicamente registradas do Movimento Negro Brasileiro que objetivou insistentemente em inserir a diversidade étnico-racial e cultural, como também equalizar o direito a educação do campo, buscou inserir a implementação de políticas públicas abrangentes e universal, respeitando a diversidade e especificidades. Segundo as Diretrizes das relações étnico-raciais explicita que,

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (2003, p. 497).

A perspectiva de implementação da Lei 10.639/03 é fazer a cultura afro-brasileira emergir da invisibilidade imposta pela colonização de uma cultura eurocêntrica, assim como colocar elementos da cultura afrodescendente e da formação do povo brasileiro na grade curricular de ensino, contemplando algumas disciplinas, tais como Literatura, Educação Artística e História do Brasil, oportunizando o seguimento escolar a fazer um percurso, utilizando a preservação da memória e construindo, dessa maneira, a história do povo negro. “As Diretrizes tratam concretamente de inclusão de políticas de reconhecimento da diferença, nos aspectos

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)  
políticos, culturais, sociais e históricos”. (LARCHERT, 2009, p.14).

Esse cenário que envolve as questões étnico-raciais precisa ser feito com a educação do/no campo, quando são refletidas as estigmatizações, até porque, o processo histórico referenciado a essa população e diante dos estudos certificamos o abandono e a negligência, de acordo com as políticas públicas, como também relacionadas à educação. Como bem explica Souza, “as áreas rurais, [...] foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, o que contribuiu para que populações rurais tivessem acesso a um processo que considerasse as especificidades que lhe são peculiares”. (2011, p. 156).

É inegável que a escola se configura como local de formação para a cidadania, rumo à diversidade e o corpo docente atua como mediador e disseminador dos conhecimentos e saberes diversificados. Além disso, a escola trabalha com o processo de ensino e de aprendizagem onde podem surgir os conflitos, as relações entre os discentes, por ser o primeiro grupo social vivenciado. É nessa convivência que o aluno tem a oportunidade de conhecer sua ancestralidade, sua identidade e se for do campo sua condição de campestre, assim como, é na escola que há embates, conflitos e diálogos, como também é nesse *lócus* que no ponto de vista de Gomes, “pode valorizar identidades e diferenças quando [se] pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. (2002, p. 39). Nesta direção, para Larchert, pode ocorrer que,

A escola apaga diferenças na medida em que o modelo instituído não considera as singularidades expressas na cultura. Se existe uma celebração religiosa que representa uma única religião, ela não é a africana; quando estuda arte, o referencial é ocidental europeu; quando ensina a história, ela é contada pelo colonizador; somos afrodescendentes e não nos estudamos. (2009, p.13).

Partilhando da compreensão de que há, ainda, um enorme desafio para que as escolas consolidem as ações pedagógicas em sala de aula com a temática suscitada de acordo com as determinações legais, ainda mais quando nos referimos a educação do/no campo a questão indenitária fica ainda mais complexa, uma vez que o discente do campo, que não obteve a oportunidade de conhecer sua afrondescência e ainda não foi inserido a contextualização de trabalhar a sua verdadeira identidade, continuará estigmatizado. Assim sendo, é oportuno que “A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (DIRETRIZES, 2003, p.501). Compartilhando com os estudos de Larchert, (2009, p. 14):

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Esperamos, portanto, que a reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana ocupem um lugar central nas discussões e nos debates da escola e que, frequentemente, sejam considerados como ponto de referência para guiar as práticas educativas e assegurar a coerência entre as mesmas, contribuindo para desvelar o que somos: NEGROS.

Diante disso, as escolas possuem inúmeros desafios relacionados às políticas educacionais que vão além das questões curriculares e dos cursos de formação docentes. No véis da educação do/no campo os desafios são ampliados devido aos entraves vivenciados historicamente e por tratar dos sujeitos do campo que enfrentam inúmeras dificuldades e por vezes são colocados à margem com poucas ou quase nenhuma perspectiva.

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. (CALDART, 2008, p. 73-74).

Com isso, surge a necessidade de propostas educacionais que insiram as questões sociais e políticas, nas palavras de Araújo, “a escola ainda não utiliza materiais didáticos que apresentam pessoas negras e indígenas como referência, minimizando a participação e a importância destas na formação do Brasil”. (2013, p. 122).

Diante disso, as unidades escolares, os movimentos sociais, as instituições de nível superior, o Estado e os seguimentos sociais, devem envidar esforços para pôr em prática a educação das relações étnico-raciais. Para isso, a escola necessita aparelhar-se, pois como bem salienta Larchert,

Precisamos favorecer momentos de estudos para o professor organizar atividades pedagógicas capazes de suscitar os conflitos, planejar conteúdos e propor metodologias para ensinarmos a cultura africana e o respeito às relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva interdisciplinar. (2009, p.14).

Para a referida autora precisa-se trabalhar o fazer pedagógico com atividades pertinentes que levem os discentes a conhecer o legado dos povos africanos, afro-brasileiros, considerando assim, as peculiaridades e especificidades do público de acordo com tudo que envolve as ações, o cotidiano e realidades vivenciadas, visto que o racismo faz parte da historicidade brasileira e percebido no cotidiano das escolas, há momentos que são explícitos e em outros momentos velados acompanhados de comportamentos depreciativos e discriminatórios.

**Percurso metodológico**

Esta pesquisa adotou a metodologia de natureza qualitativa e segundo, Lüdke e André (1986, p. 25-44) na obra *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, no terceiro capítulo, descreve três métodos de “coleta” de dados: a observação, a entrevista e a análise documental. Para subsidiar o percurso metodológico os itens acima foram agregados com o intuito de mapear os dados pesquisados.

Para melhor compreensão, o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa que segundo Lüdke e André (1986, p. 17), estudo direcionado a apenas um caso, geralmente, tal estudo sempre aplicável quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular. As autoras ainda nos esclarecem que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

Assim, para assessorar esse estudo o Projeto Político pedagógico, o Regimento Escolar, a resolução referente à nucleação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana, dentre outros

A entrevista foi realizada no interior da escola pesquisada com perguntas pertinentes e obtenção de respostas através de gravação, sendo que posteriormente foram feitas as análises e as descrições desejadas. Este instrumento foi um dos facilitadores para obtenção de uma visão singular das opiniões dos sujeitos entrevistados. Para tanto, foram entrevistados seis docentes, três da área de linguagens que lecionam língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física, dois da área de exatas que trabalham com a disciplina matemática e um da área de humanas leciona história, geografia, filosofia, educação para o trabalho.

As entrevistas versaram a respeito da identificação dos entrevistados, formação acadêmica, tempo de docência, prática docente, atividades desenvolvidas, assim como obedeceu a um roteiro semi-estruturado, pois no primeiro momento as perguntas são referentes a educação do campo, as diretrizes da educação do campo. No segundo momento, foram perguntas sobre a identidade e pertencimento, cor/etnia, a importância da temática da educação das relações étnico-raciais na escola e atitudes, diversidades e atividades desenvolvidas através do currículo para contemplar a lei 10.639/03, dentre outras perguntas correlatas.

Tudo isso, foi levado em consideração e organizado, mediante o contexto que serviu como fator essencial, por proporcionar recursos, estratégias investigativas e

esclarecimentos dos dados coletados que proporcionou aparatos condizentes que subsidiou e comprovou os dados apresentados.

### **Considerações Finais**

Diante dessa pesquisa ficou constatado que a educação do campo no município de Ilhéus-Ba, especificamente na Escola Manoel Malaquias Reis que se configura uma escola nucleada e do/no campo, não conhece nem aplica as Diretrizes Operacionais para o atendimento da educação do campo, os docentes expressaram em unanimidade que desconhecem essas Diretrizes, o Currículo Escolar adotado é o mesmo utilizado na Zona Urbana, totalmente divergente com a realidade vivenciada nesta escola. A Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) abriu espaços para se pensar a especificidade, observa-se que no Art. 28 – “Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Na escola Municipal Manoel Malaquias, o planejamento é realizado semanalmente e por área de ensino, no entanto, contradiz por não considerar as especificidades dos alunos, os docentes por sua vez expressam as suas angústias relacionadas as mais variadas situações, quando se referem a deficiência do transporte escolar, escassez na alimentação escolar, ausência de materiais didáticos necessários para desenvolver os trabalhos pedagógicos, ausência de um calendário escolar voltado para o campo, infraestrutura deficitária do imóvel, dentre outros fatores pertinentes.

Tais problemáticas são entraves que ocorrem por vários anos sem nenhuma modificação positiva, mesmo com as mudanças na gestão municipal e escolar, a cada quatro anos. Isso leva-nos a crer que a Secretaria Municipal de Educação não se compromete a criar um currículo voltado para educação do campo, continua na inércia, adormecidos em seus gabinetes. Além do mais, a Lei 10.639/03 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nunca foi prioridade nesta escola e alguns docentes afirmam não ter conhecimento, outros dizem que tem conhecimento, todavia, não leram e que essa unidade escolar não trabalha essa temática, alguns falaram que no vinte de novembro, dia da consciência negra de forma extremamente superficial é colado alguns cartazes de personalidades negras, contudo, nunca existiu um projeto escolar para debruçar-se nesta temática tão

necessária e oportuna para conhecimento da identidade e pertencimento.

O Projeto Político Pedagógico desta escola fora revisado há cinco anos e encontra-se totalmente defasado, uma vez que, esse documento precisa ser reordenado anualmente com a presença da comunidade escolar e representantes de algumas categorias concernentes. Assim, foram detectadas várias divergências entre a teoria descritas e publicadas nas Diretrizes operacionais e nas Diretrizes das Relações Étnico-Raciais, como também no Currículo escolar utilizado, pois os docentes solicitam a criação de um currículo com a participação da comunidade escolar que retrate a realidade, para que possam trabalhar com propriedade e respeito aos alunos do campo. De acordo com Caldart,

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. [...]. Há uma nova identidade de educador a ser cultivada, ao mesmo tempo em que há uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisam ser recuperados e trabalhados desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo. (2002, p. 25).

É inegável que as questões relacionadas a educação do campo sempre permeadas por desafios a serem vencidos pelos cidadãos que resistem historicamente, as inúmeras lutas em busca de uma sobrevivência digna. Quando nos reportamos aos sujeitos do campo com etnia negra que sentem, na maioria das vezes, o estigma dos estereótipos negativos, visto que são abruptamente relegados seja de maneira perceptível ou implícita. Essas atitudes negativas reforçam a fragilização, a falta de diálogo entre os sujeitos, impede assim, o florescer do sentimento de pertencimento e a construção da identidade dos camponeses.

Para tanto, é necessário resistir, buscar os objetivos e superar os obstáculos, pois a participação grupal nos movimentos sociais constitui-se um ato político e um caminho viável na busca de minimizar os desafios encontrados. Não podemos esquecer que a escola é um espaço ideal para as manifestações ideológicas e transformação social. Nesse espaço, “pode valorizar identidades e diferenças quanto [se] pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las”. (GOMES, 2002, p. 39).

Assim, entendemos que diante de tantas lutas dos movimentos sociais populares constantes para uma educação do campo e no campo baseada em uma educação específica nas Diretrizes Operacionais, aprovada desde o ano de 2002 que fossem direcionadas a atender a formação humana relacionada à vida, ao trabalho, conforme a cultura, o social e aos saberes do povo camponês e tudo isso está sendo negligenciado nesta unidade escolar.

**Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **Educação, desigualdade e diversidade: os grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro.** Revista da ABPN, v. 4, n. 8, p. 114-125, jul./out. 2013.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade – SECAD. S/Cidade: S/E, 2002.

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, 1996.

BRASIL. **Manual de Operações –Decreto 7. 352/2010 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).** Brasília, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais:** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** Cadernos temáticos sobre a educação do campo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação do campo.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do campo: campo - políticas públicas – educação. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-97.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo: notas para uma análise em percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p. 35-64, mar. /jun.2009.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo.** In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, 2011.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2002.

Larchert, Jeanes Martins. **Revista KAWÉ,** Ilhéus, n. 3, (2009, p. 11-14).

\_\_\_\_\_. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo - BA /** Jeanes Martins Larchert. -- São Carlos : UFSCar, 2014. 217 f.

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

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos.** Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

Projeto Político Pedagógico da **Rede de Municipal de Ensino.** Secretaria de Educação de Ilhéus-BA. 2008.



SANTOS, Arlete Ramos. **Educação no campo e agronegócio: Território de Disputas, Educação em** /revista, Marília, v. 18, n2, p. 71-90, Jul.-Dez. ,2017.

\_\_\_\_\_. **“Ocupar, resistir e produzir, também na educação!” O mst e a burocracia estatal: negação ou consenso?** Programa de pós-graduação em educação: conhecimento e inclusão social faculdade de educação/universidade federal de minas gerais, Belo Horizonte-MG, 2013.

SOUZA, E. C. de. et al. **Sujeitos e Práticas Pedagógicas nas Escolas Rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.156-169, jan/jun. 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinhoaraujo.htm>> Acesso em: 10 de abril. 2019.

## **O DESAFIO CONTEMPORÂNEO DE COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE A GEOGRAFIA HUMANISTA E A PEDAGOGIA.**

Henrique Fernandes Moreira Neto<sup>46</sup>

Samara Messias Santos<sup>47</sup>

Tiago Aparecido Noronha<sup>48</sup>

### **Resumo:**

Há uma dificuldade contemporânea em compreender diversidade, ora pela negação de sua facticidade, ora pela dificuldade de apreensão de sua natureza, que é diversa. A falta dessa compreensão compromete não apenas a nossa existência, enquanto seres humanos, quanto a possibilidade do exercício de uma Pedagogia autêntica para a realização de uma vida que faça sentido. A natureza da Pedagogia tem origem nas relações que as pessoas estabelecem com as próprias pessoas, entre si mesmas e com a terra, e por sua vez, a natureza da diversidade tem origem na própria terra. Neste trabalho convidamos a Geografia em sua vertente humanista, enquanto ciência da terra, para pensar pedagogicamente uma compreensão possível para diversidade. Nosso esforço foi o de deixar manifestar os pontos de contato que aproximam a Pedagogia da Geografia Humanista, e conseqüentemente a Educação da Geograficidade, proporcionando o surgimento do que se nos manifestou como uma possibilidade de prática para a liberdade, como uma possível pedagogeograficidade.

**Palavras-chave:** Fenomenologia; Geograficidade; Liberdade; Pedagogia da Autonomia.

### **Prolegômenos de uma aproximação:**

A questão da diversidade está passando por uma grande e significativa visibilidade no exato momento em que escrevemos este texto, e acreditamos que assim permanecerá por algum tempo até que consigamos compreender,

<sup>46</sup> Geógrafo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), mestre em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGe) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Geografia do Ensino Fundamental II (rede privada). Contato: [moreirah.neto@gmail.com](mailto:moreirah.neto@gmail.com).

<sup>47</sup> Graduanda em Administração Pública pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campus Limeira, São Paulo, Brasil. Contato: [samaram.santos93@gmail.com](mailto:samaram.santos93@gmail.com).

<sup>48</sup> Graduando em Administração pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. Contato: [noronhatiago@outlook.com](mailto:noronhatiago@outlook.com).

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

minimamente, o que vem a ser isto: a diversidade. Compreender diversidade está para além do que encontramos em manuais teóricos e seus conceitos e definições, a respeito do mero termo, para os quais sempre nos voltamos na busca por recursos metodológicos que alicercem nossas pesquisas acadêmicas. Ao tentarmos compreender diversidade já nos deparamos com a facticidade de sua origem (intrinsecamente telúrica), que por sua vez nos remete à possibilidade de sua investigação. Investigar diversidade, dentro do escopo da investigação científica, pode até ser tarefa simples, posto que em si mesma não há mistério. No entanto, compreender sua implicação e profusão nos fenômenos humanos já requer não apenas um único modo de pensar, se nos mostrando como algo que transcende a própria ciência/universidade.

Nossa impossibilidade de circunscrever um fenômeno complexo como a diversidade a partir de uma única perspectiva se apresenta, por sua vez, como uma preferível vantagem metodológica. É a vantagem de, dentro da proposição científico universitária, olhar para a diversidade não apenas a partir deste ou daquele corpo de conhecimentos, mas a partir de uma interdisciplinaridade que lança outras luzes de compreensão sobre os fenômenos/experiências que já pareciam demasiadamente discutidos, mesmo que raramente investigados. Articulado de outra maneira, nosso objetivo com essa investigação rápida e preliminar é o de possibilitar a manifestação da diversidade como algo que está para além de uma abordagem simplista – como a de que diversidade é a mera multiplicidade de modos de ser. Possibilitada essa manifestação poderemos perceber a necessidade de considerarmos diversidade em todos os aspectos de nossa vida, acadêmica ou não.

A Pedagogia, enquanto pioneira nas discussões sobre os processos educativos de ensino e aprendizagem, por exemplo, ajuda nessa compreensão por ter na diversidade uma reverberação inalienável produzida pelo objeto mesmo da própria educação, ou do ato pedagógico como nos diz Salgado e Rodrigues (2016) – que é o ser humano. Enquanto parte do conhecimento científico institucionalizado, entendemos como natural o movimento disciplinar, pelo qual passa qualquer ciência, de apenas circunscrever suas questões em torno daquilo que já se consolidou enquanto conhecimento para seu próprio campo. Porém, com o advento da globalização e a crescente complexificação da realidade na qual estamos imersos, cresce também a complexidade dos fenômenos, humanos ou não, tornando-os mais difíceis de compreender. Sem a compreensão do mundo no qual vivemos deixamos de cultivar a capacidade de instaurar e perpetuar os sentidos da existência e da vida, sentidos esses tão importantes para a manutenção da nossa própria existência.

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

O que pode então fazer a Pedagogia para tentar perscrutar isso que se enuncia enquanto diversidade e que agora já não se basta a apenas um campo do saber? Diríamos que, se concordamos com Hannah Arendt (2000, p. 16) quando afirma que “a pluralidade é a lei da Terra” (pluralidade essa aqui encarada como equivalente para diversidade), nada mais junto que fazer um convite às ciências da Terra para que auxiliem na compreensão desse fenômeno, dessa lei. Esse convite é feito junto a uma abordagem teórico-bibliográfica que encontra na hermenêutica de Gadamer (2014) e na fenomenologia heideggeriana (HEIDEGGER, 2012) alguns caminhos possíveis para a abertura de possibilidades de compreensão da diversidade no mundo contemporâneo – que é o grande desafio.

Dentre as ciências da Terra que conhecemos, vemos significativos encontros entre Geografia e Pedagogia ao logo da última metade do século XX (HOLZER, 2016) no que se refere às investigações promovidas pela Geografia Humanista-cultural, em especial aquela de abordagem fenomenológica. Percebidos esses encontros, tentamos promover aproximações que possam pôr a caminho a própria questão da diversidade enquanto questionamento que nunca será esgotado porque infinitas são as possibilidades de sua manifestação, pois estão sempre pautadas na experiência humana sobre a Terra, que por sua vez se nos apresenta de infinitas maneiras.

As experiências pelas quais a humanidade passou, passa e ainda passará se mostram agora como o elemento-chave ou a ponte que relaciona a Pedagogia diretamente com a Geografia Humanista e nos dá condições de pensar. A partir do momento que consideramos essa experiência, assim como educador Paulo Freire considerou geograficamente quando pensou sobre sua *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) ou como a geógrafa Anne Buttimer considerou pedagogicamente ao tratar dos Valores em Geografia (*Values in Geography*) (BUTTIMER, 1974), temos que as aproximações entre Geografia e Pedagogia podem ser então desveladas em sua potência pedagógica porque geográfica e vice-versa. De que modo faremos essas aproximações e como elas poderão proporcionar uma compreensão da diversidade no mundo contemporâneo? Isso é o que este texto-investigação pretende a seguir.

### **A preocupação pedagógica da Geografia Humanista**

A prática geográfica tem seu início com a descrição de lugares e paisagens, sempre preocupada com os arranjos humanos que geram esses mesmos espaços. Por mais que os arranjos espaciais se mostrassem como meras consequências de processos físicos, já era sabida, desde antes de Cristo, a necessidade da consideração das ações humanas sobre esses mesmos espaços quando se pretende

compreender seus estados. Isso pode ser notado nos escritos daquele que é reconhecido como um dos primeiros geógrafos de grandes obras, o grego Estrabão (2016).

De modo resumido, para nossa compreensão, a Geografia passa por diversas transformações e incorporações ao longo de todo esse tempo até aqui, século XXI, com uma preocupação central em sua prática, ora focada na produção de descrições minuciosas das paisagens para a confecção de mapas estratégicos, ora focada na compreensão dos espaços da vida humana sobre a terra e suas implicações para a manutenção da vida no que diz respeito à uma tomada de consciência sobre o mundo em que vivemos (GODOY, 2010). Ou seja, é a partir da decisão sobre como devemos considerar a nossa própria existência, enquanto seres que se questionam sobre as coisas e que modificam artificialmente um mundo compartilhado, que conseguimos estabelecer relações entre o conhecimento geográfico gerado a partir da experiência com a terra e a prática geográfica que fundamenta essa experiência.

Assim como todo corpo de conhecimentos que se tornou, também, disciplina, a Geografia adentra um âmbito institucional que, **1)** nos últimos três séculos, ganha notoriedade por sua importância política a partir de Immanuel Kant (RIBAS e VITTE, 2009); **2)** ganha a adesão de estudiosos de outros campos do saber como as matemáticas e filosofias pelo reconhecimento de sua origem filosófica (SPOSITO, 2004); **3)** e ganha também as subdivisões de seu campo como forma de expressão de sua riqueza, frente ao seu desafio crescente de compreender a realidade na qual vivemos – em seus aspectos físicos e humanos (GODOY, 2010; SPOSITO, 2004).

Por se tratar de uma ciência contextual, na medida que cada parte do mundo tem sua própria geografia, compreender essas particularidades acaba fazendo parte da prática geográfica. Prática essa que, por sua demanda disciplinar, multiplicidade e alcance, já não consegue seguir seu projeto sem repensar a si mesma (MARANDOLA JR., 2016). Repensar a si mesma, nesse sentido, já pode significar que, para além de confeccionar mapas, relatórios, descrições, reflexões e se aventurar por algumas obras de arquitetura e de arte, a Geografia precisava saber passar adiante o conhecimento sobre o modo de ser de todos os seus fazeres e saberes.

Aproximando-nos do nosso tempo, como bem analisa Holzer (2016), esse desafio prático, porque já teórico, culmina no gradativo surgimento de diversas maneiras de abordagem do conhecimento geográfico. Cada uma com sua perspectiva, mesmo que na busca por objetivos distintos, possui seu próprio modo de investigação da realidade, com linguagem também própria de tratar seus temas. Podemos encarar essas abordagens que se multiplicam a partir de 2 perspectivas: **1)**

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

que elas guerreiam entre si para definir qual delas é a “verdadeira” geografia – o que pode não fazer sentido; ou que elas complementam umas às outras por tratarem, de algum modo, da mesma perspectiva - já que todos nós juntos habitamos o planeta Terra e é esse planeta, em último grau, que todos nós investigamos.

A partir dessa última colocação, nos aproximamos então da Geografia Humanista (particularmente aquela de abordagem cultural) como o campo dentro da Geografia que se preocupou com sua atuação e profusão de suas práticas a partir da adequação pedagógica de seu conhecimento (BUTTIMER, 1983). Logo, mesmo que essa preocupação sempre tenha existido, reconhece-la e falar sobre ela como coisa que precisa ser repensada e reestruturada é fato recente na história da ciência geográfica. Principalmente por também ser recente a existência da transmissão secular de conhecimentos, a partir dos processos educativos de ensino e aprendizagem num ambiente educacional que chamamos de ambiente escolar (ROSA, 2008).

Agora temos condições de falar sobre as preocupações pedagógicas da Geografia, pois é quando voltamos-nos às questões da Educação Geográfica (já sempre promovidas pela Geografia Humanista) que as perspectivas pedagógicas educacionais se mostram necessárias, não apenas para a consolidação do campo no seu trato teórico como também na manutenção e evolução das práticas geográfico-pedagógicas que, acompanhando seu próprio tempo e espaço, consigam dar conta da prática de democratização do conhecimento geográfico enquanto necessário para a formação da pessoa humana (ALVES E MOURA, 2002; MOREIRA NETO, 2015; ROSA, 2008).

O ensino de geografia, para além de uma mera transmissão de conhecimentos onde existe uma fonte emissora e um receptor, é uma prática política que, mesmo com suas limitações institucionais (principalmente nas redes privadas de ensino) procura proporcionar ao educando um modo genuíno de ser a partir da prática da Educação. Aqui, já estamos encarando Educação como aquilo que proporciona à pessoa humana a possibilidade de ela se reconhecer enquanto agente da realidade, consciente de suas potência e limitações, sobretudo em sua condição de autonomia e de liberdade – a despeito do mundo que nos prende e aliena (NOGUERA, 2004).

Quando Marín-Díaz e Noguera-Rodríguez (2012) trazem a noção de autonomia para pensar o processo educativo, já nos coloca bem próximos de Paulo Freire, símbolo dos processos educativos libertadores necessários aos povos do Brasil, da América do Sul e do mundo, de modo geral. Pois para além de aprender a lidar com a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos básicos – a fim de sobreviver em um

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

mundo com essas demandas – é preciso que a pessoa humana também saiba lidar com ele mesmo e com a vida, em suas infinitas possibilidades. Em outras palavras, é preciso proporcionar a possibilidade de aprendermos a ser, a partir do que já sempre somos, independente do em que estaremos nos transformando (DELORS, 1998), sem esquecer jamais pelo que lutamos ou de onde viemos, aonde estamos e para onde apontamos, e isto é liberdade (FREIRE, 1974).

Se a presença da Pedagogia na Geografia é requisito inalienável do projeto de perpetuação do conhecimento geográfico, por sua natureza, logo podemos suspeitar que são grandes as chances de, no processo educativo a partir da Pedagogia e sempre já preocupados com a manifestação da consciência da liberdade, sempre experienciarmos o surgimento de uma Geografia. Ou não seria Geografia quando, por repetidas vezes e por exemplo, Paulo Freire (1974) reforça a necessidade de nunca nos afastarmos dos aspectos da nossa própria realidade para que o processo educativo, do adulto ou da criança, tenha seu aterramento decisório?

### **Uma Geografia sempre emerge do processo educativo, na Pedagogia**

Nossa não formação pedagógica pode causar ruídos ou equívocos a respeito do que queremos considerar como sendo a educação ou a própria Pedagogia, e essa não é nossa intenção. Estamos entendendo que, assim como a Geografia, a Pedagogia também é diversa em suas origens, abordagens de análise e posicionamentos discursivos (SAVIANI, 2013), deixando o presente esforço mais rico.

Poderíamos, a princípio, localizar diretamente equivalentes geográficos presentes nos escritos dos filósofos, educadores e pedagogos de grande relevância não apenas para o contexto brasileiro como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Demerval Saviani, Fernando de Azevedo e Paulo Freire, como outros de origem internacional, a saber, John Dewey, Josiah Royce, Rosa-María Torres, Sanders Peirce e Stefa Wilczynska. Mas isso seria precipitado, e aqui há outro desafio: se o aterramento é decisório no processo educativo e, quando nos deparamos com a dificuldade da liberdade de aprender a ser já confrontamos a nossa própria realidade diversa, talvez precisemos deixar manifestar alguma Geografia de alguma Pedagogia que consiga demonstrar o modo peculiar do aparecimento da diversidade – que é o que buscamos.

É pela diversidade, em sua manifestação, que virá alguma compreensão, sempre a partir de “situações existenciais típicas [...] que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais” (FREIRE, 1974, p. 114). Não por acaso, numa análise preliminar dos pensamentos de Paulo Freire e de Demerval

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

Saviani, por exemplo, vemos que os dois autores possuem diferentes pontos de partida no desenvolvimento de suas pedagogias, mas possuem, de algum modo uma grande aproximação sobre a direção em que miram (FREIRE, 1987, 1996; SAVIANI, 2013). A partir de uma posição crítica em relação ao que é o processo pedagógico no Brasil, justamente esse último é que está sempre em questão tanto em um quanto em outro autor, demonstrando que não há sentido no pensamento-prática não aterrados.

Para que Geografias emergjam dos processos educativos basta, inicialmente, que compreendamos esse aterramento, quer dizer, que consigamos desenvolver uma “apreensão da realidade” (FREIRE, 1996, p. 28) que não se desconecte da vida cotidiana inerente à própria existência de cada um na constante relação que estabelecemos com a terra. Ou seja, não é por conta da educação que a história do mundo se desenrola, mas é a partir dessas histórias devidamente contextualizadas em seus tempo e espaço, e todos os acontecimentos históricos do último século como nos mostra Saviani (2013), que temos um desenvolvimento específico de pedagogias e processos educacionais voltados à nossa própria realidade, nela mesma, enquanto único fundamento possível para o genuíno desenvolvimento de uma autenticidade da vida – em sua liberdade originalmente inerente e infinita em suas possibilidades de manifestação (FREIRE, 1974, 1987, 1996; ROSA, 2008; SAVIANI, 2013).

Toda vez que há uma relação com a terra, com o outro e com um si mesmo, aí há uma Geografia porque condição inexorável do ser-homem (MOREIRA NETO, 2014, 2015, 2018), onde “ser homem” aqui nos remete não às questões contemporâneas referentes à gênero e sexualidade (sempre pertinentes e necessárias), mas à condição propriamente telúrica desse ser que questiona seu próprio modo de ser e que tem na terra sua origem e seu fim enquanto morte, porque vem de *húmus*, que é terra (HEIDEGGER, 2012, p. 551). Se considerarmos essa relação visceral que o homem tem para com a Terra, como já mostrou o geógrafo Eric Dardel, estar em aterramento para dar sentido à educação provoca uma espécie de geograficidade (DARDEL, 2011).

A ideia de geograficidade trazida à luz por Eric Dardel e trabalhada em muitas ciências ao longo dessa última metade do século XX fala diretamente sobre uma tomada de consciência de um ser-terra, quer dizer, de um sentir-se ligado à essa que é a mãe de toda experiência humana em um ser-junto à infinitas possibilidades de ser, sempre fundamentadas por um contexto espaço-temporal que não consegue acontecer de outro modo, ou pelo menos não autenticamente (DAL GALLO, 2015; DARDEL, 2011). E é a própria terra, o chão que é mãe de todos, que explode em diversidade toda vez que existe qualquer movimento que divirja de sua natureza.

É da própria natureza da terra ser diversa em sua manifestação, e isso fica evidente nas situações que Paulo Freire analisa ao tentar demonstrar como poderia existir um processo libertador através da educação. A cotidianidade pulsa em seu instante e aterramento, onde os elementos existenciais se manifestam na medida em que são requisitados pelo ser-homem numa terra – o Brasil – e em um tempo, o século XX. Pessoas, geograficamente implicadas, porque existencialmente participantes do processo educacional ele mesmo, em sua essência, estando junto à terra e às outras pessoas (mais uma vez, diversidade) na elaboração de um espírito (FREIRE, 1974). Ainda assim a pergunta pela diversidade é insistente, e agora requer uma abordagem que dê voz à diversidade ela mesma, para que nos fale, mesmo neste breve espaço.

### **Que é isto, diversidade? Uma pergunta fenomenológica:**

Na instigante obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Faundez e Freire (1985) chegam a um ponto do diálogo onde falam sobre o saber científico e o saber popular, se referindo diretamente à luta pedagógica e política pela qual ainda passa a América Latina, e acabam discutindo sobre o que é ou o que deveria ser a ciência. É interessante notar a postura fenomenológica dos dois autores, postura essa que brota da simples e potente relação de troca estabelecida pela conversa. É prazeroso perceber de que modo eles vão do chão da massa pobre e subjugada do Brasil até às considerações aristotélicas sobre o que vem a ser a ciência e o fazer científico – não como um ponto alto, mas como um ponto outro.

A compreensão que eles têm de realidade é fundamental para analisarmos, também a partir de uma perspectiva fenomenológica, o que vem a ser, contextualmente, a diversidade que queremos compreender – posto que é desafio. Ainda anterior, e de modo também breve, a fenomenologia faz o mesmo movimento que Faundez e Freire (1985, p. 33) fizeram. Deixaram que o tema da ciência surgisse e que falasse por ele mesmo aquilo que era preciso ser falado, conversado, em seu devido contexto (DARTIGUES, 2008; HEIRDEGGER, 2012). Então, percebemos que uma das possíveis compreensões para **diversidade** não virá absolutamente de uma vez por todas – ao contrário, vem se nos mostrando como parte do processo de desenvolvimento das sociedades humanas ao redor do globo terrestre em sua luta cotidiana.

“Que é isto?” é a pergunta fenomenológica por excelência, pois não fechamos assim a questão a ser investigada, apontando previamente o “o que?” de seu sentido (HEIDEGGER, 2012). Logo, perguntamo-nos: que é isto, diversidade? E a primeira



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

resposta que se nos aparece na reflexão é que: diversidade é sempre processo de partes de processos. Esse mostrar-se da diversidade enquanto parte de um processo, no entanto, não significa que ela tenha já sido compreendida, sequer verdadeiramente pensada. Os processos históricos (sociais, políticos, econômicos) pelos quais passamos são de difícil apreensão pelo saber científico justamente por estarem aí, contemporâneos, ativos e buscando suas formas – ao passo que também por conta das crescentes e divergentes visões de ciência em todo o mundo. O mostrar-se da diversidade é clandestino e ousado, e se manifesta na medida em que luta contra tudo aquilo que não é diverso, contra aquilo que é separador e estável (FREIRE, 1985).

Pretender uma estabilidade ou uma não-diversidade no estado do mundo pode ser considerado por nós como algo utópico e de um aporismo que impede qualquer possibilidade de diálogo. Nesse sentido, a compreensão da diversidade em nosso mundo contemporâneo já deveria necessariamente passar pela investigação sobre sua fonte, sua origem. Apenas compreendendo como é possível existir algo assim como uma diversidade, independentemente de sua natureza mas já avistando sempre as suas essências, é que nos será permitido uma apreender, em compreensão, a inevitabilidade de sua existência – a diversidade ela mesma – e sua presença em tudo o que diz respeito às ações humanas sobre a terra.

As cores das raças, os tipos de terra, os montes em relevo ou os sulcos de tempo cravados na face de nosso povo brasileiro, para tentar ser e perguntado de modo breve, que é isto, senão, diversidade? A pele preta ou branca, a terra fértil ou estéril, as condições de sexualidade e as reflexões sobre gênero, o rico ou o pobre, a gente desta ou daquela reflexão religiosa, partidária, econômica, cultural, social. Ou seja, toda a diversidade que carrega, cada uma em si mesma, a história das pessoas que passam por ela (pela diversidade), pedagogicamente, com a ajuda da terra.

### **Sem querer concluir – por uma pedagogogeograficidade da diversidade**

Não queremos, absolutamente, concluir essa investigação que iniciou seu próprio processo pedagógico, balbuciando suas primeiras palavras no mundo. Tentamos demonstrar as aproximações que existem entre os pensamentos da Pedagogia, aqui representados principalmente por Paulo Freire e Demerval Saviani, junto às abordagens de análise da realidade proporcionadas pelas investigações detidas em Geografia Humanista e cultural de abordagem fenomenológica.

Foi-nos permitido perceber que a relação que a educação estabelece com as pessoas, pela Pedagogia, e as consequências e implicações de sua consciência são

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

muito próximas à ideia de geograficidade (DARDEL, 2011), por terem o aterramento da pessoa humana como horizonte de alcance inalienável do nosso processo histórico, onde a diversidade se manifesta como força autônoma que passa por nós porque nos constitui. Essa constituição, por sua natureza, já nos impele para uma liberdade que, quando negada se manifesta como violência.

Podemos então considerar que pedagogicamente passamos pela diversidade, e ainda assim precisamos não associar essa multiplicidade, essa pluralidade agora aterrada, à uma mera dispersão de características distintas entre si. Pelo contrário, essas são condições da terra, impostas a nós que a pensamos, como parte de nosso processo histórico-geográfico na tentativa de compreensão de nossa realidade e possibilidade de participação autêntica de nossa própria vida. Logo, saber ouvir o que a própria realidade tem a nos dizer de urgência é parte fundante de qualquer investigação, científica ou não, na medida em que já precisamos lidar de maneira muito própria com cada particularidade.

Quando tentamos aqui compreender diversidade, podemos perceber sua condição telúrica que proporciona uma unidade àquilo que é seu próprio elemento, a saber, a educação – enquanto condição pedagógica. Essa condição pedagógica, por sua vez proporciona uma autonomia para a liberdade que une, num só elemento, a pessoa humana à sua dignidade e sua transitoriedade. Em outras palavras tentamos, de modo preliminar e inacabado, deixar manifestar de que maneira a condição de geograficidade do ser humano pode ser pedagogicamente abordada ou, de que maneira a condição intrinsecamente pedagógica do ser humano pode ser geograficizada, aproximando assim Pedagogia e Geografia Humanista numa pedagogeograficidade que é essencialmente autenticidade, liberdade, autonomia, esperança e dá o que pensar. Pensando, podemos fazer, pedagogeograficamente.

**Referências:**

ALVES, José; MOURA, Jeani D. P.. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. **Geografia**, Londrina, v. 11, n. 2, jul./dez., 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/geografia/article/view/6733>. Acesso em dezembro de 2015.

ARENDT, Hanna. **A vida do espírito**. Tradução de Antônio Abranches e César Augusto de Almeida. 4ª ed. - Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2000.

BUTTNER, Anne. **Values in Geography**. (Association of American Geographers) Resource Paper, n. 24, Washington, DC, 1974.

- \_\_\_\_\_. **The Practice of Geography**. Harlow: Longman, 1983.
- DAL GALLO, Priscila Marchiori. **A ontologia da geografia à luz da obra de arte: o embate Terra-mundo em Out of Africa**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Tradução de Werther Holzer. – São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2008.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, Unesco, MEC, 1998.
- ESTRABÃO. **Geografia. Livro III. Introdução, Tradução do grego e notas**. Orgs: Jorge Deserto e Susana da Hora Marques Pereira. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; São Paulo: Annablume, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. – 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. – 25ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I** – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. – 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.
- GODOY, Paulo R. Teixeira de (Org). **História do Pensamento Geográfico e Epistemologia em Geografia**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em [http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Historia\\_do\\_pensamento\\_geografico.pdf](http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Historia_do_pensamento_geografico.pdf). Acesso em julho de 2019.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- HOLZER, Werther. **A Geografia Humanista** – sua trajetória 1950 – 1990. Londrina: Eduel, 2016.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Geografias do porvir: a fenomenologia como abertura para o fazer geográfico. In SPOSITO, Eliseu Savério *et al.* (orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. - Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.
- MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Educar es Gobernar: La Educación como Arte de Gobierno*. **Cadernos De Pesquisa**, Vol. 42, n. 145, pp. 14 –

***Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X***

29, Jan./Abr., 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/03.pdf>. Acesso em julho de 2019.

MOREIRA NETO, Henrique F.. Aproximações da autopoiese com a Geografia Humanista. **Geograficidade**, vol. 4, n. 2, Inverno de 2014.

\_\_\_\_\_. A Semente de Trúfula no Solo da Educação Geográfica: Pensamento Ambiental e o cuidado com a Terra em “The Lorax” de Dr. Seuss. **Ciência Geográfica** - Bauru - XIX - Vol. XIX - (1): Janeiro/Dezembro, 2015. Disponível em: [http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXIX\\_1/agb\\_xix1\\_versao\\_internet/Revista\\_AGB\\_dez2015-10.pdf](http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXIX_1/agb_xix1_versao_internet/Revista_AGB_dez2015-10.pdf). Acesso em junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Geografias do fim da vida**: fenomenologia do ser-geográfico na enunciação da morte. 2018. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NOGUERA, Ana Patricia. **El reencantamiento del mundo: Ideas filosóficas para la construcción de un pensamiento ambiental contemporáneo**. México: PNUMA /ORPALC Serie PAL • 11 - Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, 2004. Disponível em <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/221.pdf>. Acesso em junho de 2019.

RIBAS, Alexandre Domingues; VITTE, Antônio Carlos. O curso de geografia física de Immanuel Kant (1724-1804): entre a cosmologia e a estética. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Vol. XIV, nº 844, 25 de outubro de 2009. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-844.htm>. Acesso em junho de 2019.

ROSA, Odelfa. **Geografia e Pedagogia**: o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Catalão (GO). 2008 (Tese). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia.

SALGADO, Raissa R.; RODRIGUES, Carolina C.. O Cantar de Clara Nunes e o Texto do Mundo de Mia Couto: O Ato Pedagógico na Interpretação da arte afro-brasileira. Xi Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. **Anais**, vol. 2, n. 4, setembro de 2016. Disponível em <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/o-cantar-de-clara-nunes-e-o-texto-do-mundo-de-mia-couto-o-ato-pedagogico-na-interpretacao-da-arte-afro-brasileira-23643>. Acesso em julho de 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados (Coleção memória da educação), 2013.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Aline de Souza Pitanga<sup>49</sup>  
Talita de Souza Santos<sup>50</sup>

<sup>49</sup> UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

<sup>50</sup> UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

**Resumo:**

A proposta atual da educação inclusiva consiste em educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, observando as particularidades dos alunos para assim oferecer um trabalho pedagógico pautado na valorização da diversidade. A aprendizagem curricular e sua avaliação são parte relevante nesse processo, e portanto, precisam ser adaptadas à realidade dos alunos público-alvo da educação especial. Desta forma, esta pesquisa analisa a avaliação adaptada como meio para uma educação efetivamente inclusiva e verifica as políticas públicas sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, e teve como conclusões que pensar em avaliação na educação inclusiva, remete primeiramente pensar na estrutura curricular adaptada para atender as especificidades existentes no que se refere ao atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

**Palavras Chave:** Inclusão - Avaliação Adaptada– Adaptação Curricular

**Introdução**

Educação inclusiva compreende a escola regular como um espaço de aprendizagem para todos, favorecendo a diversidade. Refletir sobre como acontece o processo de avaliação nesse contexto é fundamental para garantia da efetiva inclusão dos alunos público alvo da educação especial na escola regular. Para tanto, é necessário desenvolver metodologias de ensino para que todos possam aprender a partir de suas experiências e habilidades independente de suas limitações.

O currículo inclusivo deve apresentar uma proposta de educação que vai muito além da mera inserção e matrícula desse público-alvo em classes do ensino regular. É preciso ter consciência das especificidades dos alunos e valorizá-las na adaptação de metodologias pedagógicas e avaliativas de acordo com a realidade de cada aluno, como forma de proporcionar o desenvolvimento do mesmo e valorizar suas habilidades.

A partir de nossas experiências práticas na Educação Inclusiva, tivemos inquietações sobre o tema e percebemos um interessante campo de estudos sobre as adaptações curriculares e avaliação adaptada. Observamos que o processo avaliativo tradicional continua a classificar os alunos quanto ao seu nível de aprendizagem e de forma quantitativa, não considerando as habilidades adquiridas ao longo do processo e o contexto de cada aluno com deficiência.

Partindo desta análise, surgiu o seguinte questionamento: como elaborar avaliações adaptadas, fundamentadas em propostas curriculares direcionadas para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular? Esta

---

<sup>51</sup>

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

pesquisa visa então, analisar a avaliação escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais a partir da sua perspectiva teórica e da legislação sobre o tema, bem como caracterizar as adaptações curriculares e avaliativas como meios de inclusão e indicar formas pelas quais as adaptações curriculares podem ser possíveis no cotidiano da escola.

### **Educação inclusiva e avaliação:**

Pensar nos marcos legais e históricos no que se refere às políticas públicas criadas com o objetivo de garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é de fundamental importância para observar como se deram lutas pelas transformações e conquistas legais da atualidade. Mas é igualmente importante para que possamos continuar buscando melhorias nessa direção. Diversos teóricos bem como representações da sociedade civil propuseram discussões acerca da temática, o que resultou em políticas públicas visando garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no contexto do sistema regular de ensino, permitindo valorizar a diversidade na escola.

A educação inclusiva consiste no modelo de educação especial oferecida dentro da escola regular com o objetivo de transformar a escola em um espaço para todos. Este modelo de educação favorece a interação de todos os alunos independente de suas necessidades especiais. Segundo Mantoan (2010, p.5) “[...] o que confere um caráter especial à educação não é a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar.”.

O conceito de Educação Inclusiva surge como resultado de diversas discussões, estudos teóricos e práticos com a participação de educadores e portadores de alguma deficiência no Brasil e no mundo. De acordo com Mantoan e Santos:

A constitucionalidade da educação inclusiva é um fato no Brasil, desde 1988. Adotar essa inovação trazida pelo direito incondicional de todos os alunos ao acesso e ao prosseguimento da escolaridade em turmas comuns exige a quebra de modelos organizacionais conservadores de uma organização escolar conservadora e as mobiliza. Envolve não apenas o desejo de mudar, mas a realização dessa mudança e um envolvimento dos sistemas de ensino, inspirados por teorias, e norteados por políticas exequíveis e claramente formuladas. (MANTOAN & SANTOS, 2010, p.13)

Diversas outras discussões ao longo do tempo foram necessárias para promover mudanças no que se refere à lei e ao acesso para todos ao direito de aprender. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

avanço que a década da educação deveria produzir, seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. A fim de atender esta necessidade, em 2015 a Lei 13.146 promulgada no dia 6 de julho do referido ano, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que visa dentre outras posições, garantir o acesso e permanência e garantia de um atendimento especializado a alunos público alvo da Educação Inclusiva.

Percebe-se um movimento progressivo sobre a necessidade de valorização das diferenças, bem como de possibilitar uma estrutura condizente a esta realidade, a fim de possibilitar a efetiva aprendizagem destes alunos. Contudo, apropriadamente Crochík (2012, p.42):

[...] as propostas da educação inclusiva preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, mesmo quando alunos com deficiência são aceitos, não necessariamente têm condições de ser incluídos [...] (CROCHÍK, 2012 P.42).

A escola é um local onde o aluno deve ser assistido com base na aquisição do conhecimento. Nela, cada um deve ser atendido conforme as suas necessidades, onde as trocas são vivenciadas e onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação e a mediação entre sujeitos. Para Heredero (2010, p. 197) apud Lopes (2017), a construção de uma educação inclusiva exige [...] “mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.”.

Existem algumas necessidades individuais que não podem ser atendidas pelos meios que os professores conhecem para dar respostas às diferenças, pois requerem uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados. Assim, a capacidade da escola de atender às diferenças nas salas de aula supõe além de outras estruturas, uma maior capacitação por parte da equipe pedagógica dessa instituição.

Conforme Mantoan (2011, p.13) “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Então, é imprescindível à implantação e discussão de políticas públicas que remetem à formação do currículo escolar, formação do educador e estruturação do espaço escolar para receber os possíveis alunos portadores de necessidades especiais.

Na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, não simplesmente quantifica-la

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

com fins de promoção. Na concepção de Luckesi (2011) a avaliação permite o diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem. Consiste no fazer pedagógico que possibilita identificar os níveis de aprendizagem dos alunos e propondo mudanças nas metodologias de ensino. Apropriadamente, Luckesi (2011, p.10) apresenta que o ato pedagógico “[...] é constituído do planejamento, mediação e avaliação é o processo que permite ao educador acompanhar e diagnosticar a efetiva aprendizagem do aluno.”.

Para Hoffmann (2001, p.13) “A avaliação é indissociável da aprendizagem. Consiste no questionamento, reflexão, problematização que impulsiona a ação.” Sendo processos indissociáveis, o profissional docente deve atentar-se ao tipo de avaliação que será utilizada nesse processo. Os tipos de avaliação somativa, diagnóstica, formativa e mediadora são frequentemente usados pelo professor onde cada uma destas apresentam critérios e objetivos que visam atender através das aplicabilidades de seus métodos.

No tipo de avaliação somativa, prioriza-se o somatório cumulativo dos resultados alcançados pelo aluno visando sua aprovação ou reprovação. Neste sentido Luckesi se contrapõe a esta metodologia avaliativa observando que “[...] esses resultados sempre serão positivos se efetivamente foram construídos como os resultados desejados.”. (LUCKESI 2005, p.1).

Já a avaliação diagnóstica possibilita ao professor um diagnóstico daquilo que se precisa examinar. Para Ferreira (2009, p. 33), a avaliação diagnóstica pode ser utilizada para:

[...] conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ou suas habilidades; identificar possíveis dificuldades de aprendizagem; verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, identificando causas de não aprendizagem; caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades; replanejar o trabalho. (LUCKESI 2005, p. 1)

Percebe-se que neste modelo avaliativo diagnóstico, a preocupação com as especificidades de cada aluno torna-se uma grande aliada no processo de adaptação destes alunos no sistema regular de ensino.

A avaliação formativa, outro tipo de avaliação, consiste em atender ao objetivo principal da educação, que é ensinar e formar sujeitos estimulando suas múltiplas habilidades. Ela contribui para a construção dos conhecimentos, não apenas avalia. Acerca da avaliação formativa, Perrenoud discorre que a mesma possibilita “[...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68). Este tipo de avaliação possibilita ao educador repensar suas estratégias



metodológicas a fim de proporcionar a autonomia e pensamento crítico-reflexivo dos alunos.

O quarto tipo de avaliação é a mediadora, que consiste em um instrumento mediador da aprendizagem. Luckesi (2011, p.11) apresenta que “[...] avaliação mediadora consiste num diálogo contínuo e construtivo para o alcance dos resultados a ser utilizado como instrumento de coleta de dados sobre o desempenho dos alunos”. E neste contexto, o professor no processo avaliativo deve instigar analisar, provocar e interpretar o que é apresentado pelo aluno durante a avaliação. O professor observa suas práticas pedagógicas a fim de desenvolver metodologias que envolvam os alunos no processo de aquisição do conhecimento independente de suas limitações.

### **Adaptação curricular: outras avaliações**

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 59, define que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. E de modo complementar, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº 2, 2001, trazem:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - [...] III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência (sic) obrigatória;

O currículo inclusivo apresenta objetivos diferentes dos que são propostos no currículo tradicional, pois este último é organizado de forma sequencial, onde o professor transmite conhecimentos e cobra a aprendizagem por parte dos alunos por meio de avaliação e práticas de exercícios individuais.

Para Heredero (2007, p.3) “Adaptação curricular é um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos”. Assim, o aluno com deficiência e que pode fazer jus às adaptações curriculares e avaliativas, não precisa necessariamente fazer sempre as mesmas atividades, iguais às dos outros alunos. Nem tampouco estudar os mesmos temas ou fazer uso das mesmas metodologias.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Conforme a legislação citada e orientações teóricas, os conteúdos do currículo inclusivo, atividades e avaliações, são organizados a partir das necessidades individuais dos alunos para que os mesmos possam desempenhar com êxito as propostas pedagógicas apresentadas. Lopes (2017, p.2) discorre que:

[...] à ação pedagógica em classe comum, a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, assim como para qualquer outro tipo de deficiência, exige flexibilizações no currículo, uma vez que é característica inerente a quem possui essa deficiência apresentar. [...] (LOPES 2017, p.2)

O currículo adaptado deve ser montado de forma que respeite as diferenças e as particularidades dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Já no que se refere traçar um currículo que integre uma educação inclusiva se torna praticamente algo escasso na educação devido ao entendimento faccioso de que a inclusão é algo ruim e/ou que o aluno que precisa de um tratamento especial jamais conseguirá avançar seus níveis de aprendizagem como os demais.

Em consonância com a legislação já citada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/1996, em seu artigo 58, assegura o direito à adaptação curricular nos seguintes termos:

§ 3o A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (BRASIL, 1996, Art.58 e 59) (grifo nosso).

Propor adaptações no currículo inclusivo significa desenvolver uma série de competências por parte dos profissionais envolvidos, necessárias ao meio educacional, em que se valoriza o respeito às dificuldades, o incentivo e envolvimento de todos os alunos e profissionais participantes do processo, fazendo com que o discurso teórico transforme-se numa prática satisfatória.

Contudo, é importante destacar que propor avaliações adaptadas só faz sentido se houver no contexto escolar, uma adaptação curricular entendida como algo mais amplo e que envolve os conteúdos, os métodos e a forma de acompanhamento ao aluno realizado nesse dia a dia. Adaptar apenas a avaliação esvazia de significado o processo inclusivo, já que não alcança efetivamente as necessidades do aluno. As metodologias avaliativas são reflexos da forma estrutural do currículo e para que este seja proposto.

## **Metodologia**

A abordagem utilizada na pesquisa foi o tipo qualitativo, cujo enfoque de acordo com Lima (2001) consiste em compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações sem intenção de quantificá-los.

Para obtenção de resultados foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que para Amaral (2007 p.5) “Consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.”. Foi elaborada a partir de materiais já publicados com o objetivo de fazer conhecer fontes já escritas sobre o tema ao qual se pretende pesquisar sendo suas fontes principais livros, artigos, resenhas ensaios.

Conforme Silva (2001 p. 38)

[...] a pesquisa Bibliográfica contribuirá para o pesquisador obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa. (SILVA, 2001 p. 38)

Foram selecionados artigos, monografias, dissertações e teses publicadas acerca do tema no banco de dados USP, Scielo a partir de 2011. Artigos publicados na revista Ambiente Educação e livros acerca da temática escolhida. Após a seleção dos materiais relacionados, ocorreu sua leitura e fichamento. Para Silva (2001 p.42) “O Fichamento irá permitir: identificação das obras lidas, análise de seu conteúdo, anotações de citações, elaboração de críticas e localização das informações lidas que foram consideradas importantes.”.

Assim, esta produção busca organizar teórica e metodologicamente reflexões acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva e das adaptações realizadas no currículo escolar a fim de atender a este público alvo.

## **Considerações**

No estudo apresentado, vimos que há várias formas de avaliação e que elas podem ser utilizadas e adaptadas às necessidades de cada aluno público alvo da educação inclusiva. Foi possível verificar também que como consequência de movimentos históricos e sociais que se deram não apenas no Brasil, mas em todo o globo, foram criadas leis e regulamentações no sentido de garantir às pessoas com necessidades especiais, a sua cidadania e participação social de modo mais amplo.

Na educação Brasileira, existem importantes marcos legais que regem o direito ao acesso à escola e também ao currículo e fazeres pedagógicos adaptados. Fizemos

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

uma descrição sobre o que é essa adaptação curricular e como ele deve ser estruturado.

Contudo, apesar de todos esses caminhos existentes para a inclusão e para a avaliação especializada do aluno com deficiências, ainda podemos relatar dificuldades nesse processo. São algumas delas, o insuficiente preparo teórico e técnico do professor, a estrutura física das escolas, que algumas vezes impossibilita a permanência de alunos com esse perfil, a escassez de material didático em quantidade e qualidade suficientes para materializar adaptações individuais nas atividades diárias em classe e nas avaliações.

Diante dessas dificuldades, é cada vez mais importante discutir e estudar o tema, buscar a necessária atenção para ele e tentar vias coletivas para que a inclusão e as adaptações curriculares e avaliativas se tornem prática corrente na cultura e nos fazeres das escolas.

## Referências

AMARAL, João J. F. **Como Fazer Uma Pesquisa Bibliográfica**. Disponível em < [https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo\\_C5\\_Como\\_fazer\\_pesqui\\_a\\_bibliografica.pdf](https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C5_Como_fazer_pesqui_a_bibliografica.pdf).> Acesso em 13 agosto de 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. –Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. –Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007.

CROCHÍK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito**: Desafios para a prática pedagógica. In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. Organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2012.

DATRINO, Roberto Cezar, DATRINO, Iraci Ferro e MEIRELES, Pedro Henrique. **Avaliação como processo Ensino-aprendizagem**. Revista de Educação. Vol 13, Nº 15, 2010.

FERREIRA, Windiz, FÁVERO, Osmar (org.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília. UNESCO, 2009.

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

GABILLI, Mara. **Guia sobre Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em:< <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2018.

GIL, Antônio Carlos. (2009). **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6 ed.- 2.reimpr. – São Paulo: Atlas, cap. 6, p. 1 48-59.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: As adaptações curriculares**. Disponível em:< <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf;sequence=1>>. Acesso em 08 de Novembro de 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001, 317f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

LOPES, Silmara A. **Adaptação Curricular: O Que É? Por Quê? Para Quem? E Como Fazê-La?**. EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.1, 2017.

LUKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em:< <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2011.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér . **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

\_\_\_\_\_, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Fascículo da Educação Especial**. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2011.

MEC, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. [2. ed.] coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília, 2006.92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Lei de Diretrizes e Bases da Educação>. Acesso em: 28 de Outubro 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência**. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em:< <http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 23 de Novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. SEC. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas**

habilidades/superdotação. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/6439>> Acesso em: 05 de novembro de 2018.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação** - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, ESTERA Muskat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

## **PEDAGOGIA HOSPITALAR: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA**

Maria Luíza de Carvalho Madureira<sup>52</sup>  
Raquel Souza zaidan Nassri<sup>53</sup>

### **Resumo:**

O objetivo deste ensaio teórico, é refletir sobre o papel e a relevância da pedagogia hospitalar. Para tanto, apresentamos as principais leis que regulamentam a sua oferta, indicamos algumas dificuldades e facilidades à sua prática e caracterizamos intervenções consideradas adequadas ao trabalho pedagógico no contexto do hospital. Relato ainda, experiências pessoais em alegroterapia, como forma de apresentar suas aproximações e seus distanciamentos em relação à pedagogia hospitalar. Concluímos que a educação formal não precisa acontecer apenas em ambiente escolar, desde que conduzida por profissionais especializados e dentro das suas especificidades legais. Considero ainda, que há uma necessidade de maior atenção e investimento dos setores governamentais para a oferta das classes hospitalares.

**Palavras chave:** Pedagogia Hospitalar; Alegroterapia; Educação.

### **Introdução:**

Esse trabalho visa apresentar a importância da pedagogia hospitalar na vida de crianças e adolescentes que, por algum motivo de saúde, precisam se ausentar do ambiente escolar adentrando em um hospital, longe do estudo e da aprendizagem coletiva proporcionada pelo saudável convívio com os colegas.

Relato e reflito aqui sobre as minhas próprias experiências, relacionando-as com o tema em questão, já que meu interesse se deu a partir de uma experiência informal vivida em alegroterapia, onde pude vivenciar e questionar: o que diz efetivamente a legislação brasileira sobre a pedagogia hospitalar? Quais são os aspectos que caracterizam práticas consideradas adequadas às suas especificidades? Quais são os principais desafios e possibilidades encontrados pelos profissionais que a exercem?

---

<sup>52</sup> UESC – Universidade estadual de Santa Cruz

<sup>53</sup> UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Para responder aos questionamentos e refletir sobre a importância do tema, busquei dialogar com os autores em um estudo teórico, além de pesquisar a legislação especializada.

Oferecer ao enfermo uma prática pedagógica diferente do cotidiano escolar, procurando ter uma visão ampla na construção das atividades a serem realizadas de maneira clara e recheada de novidades, envolvendo a família ou responsáveis em todo processo de aprendizagem são pontos destacados pela pedagogia hospitalar e replicados por esse trabalho. São também relevantes para boas práticas em pedagogia hospitalar, interagir com o ambiente, realizar um trabalho interdisciplinar, flexível e aberto para mudanças e sempre de acordo com a realidade cada interno. Infelizmente, embora a legislação brasileira reconheça o direito da criança e adolescente hospitalizados a receber esse tipo de atendimento Pedagógico nos hospitais, essa oferta ainda é muito restrita, não contempla todas unidades hospitalares no Brasil. Nos tópicos que se seguem, esses pontos serão melhor detalhados e aprofundados.

### **Aspectos históricos e legais da pedagogia hospitalar no Brasil**

Para melhor compreensão do tema em estudo, é imprescindível buscar informações sobre o aspecto histórico da educação hospitalar no Brasil, ressaltando que é um campo relativamente novo no Brasil. O tratamento pedagógico hospitalar teve início na década de 1950, na cidade do Rio de Janeiro pelo Hospital Geral Jesus, que mantém, ainda hoje, as suas atividades de atendimento educacional às crianças e adolescentes internados. Segundo Ramos (2012, p. 51-54), o Dr. David Pillar, então diretor do referido hospital, solicitou uma professora que pudesse dar acompanhamento às crianças que estivessem ali internadas.

A princípio, o trabalho era desenvolvido de maneira individual, nos próprios leitos das enfermarias. Somente em 1960 foi que o Diretor do Departamento de Educação Primária do Rio de Janeiro, o professor Álvaro Palmeira, exigiu a instalação de salas específicas para que o trabalho escolar pudesse ser desenvolvido. A classe hospitalar surge então como um atendimento pedagógico - educacional oferecido às crianças e jovens que se encontravam hospitalizados.

O trabalho desenvolvido pelo Hospital Geral Jesus, serviu como referência para a implantação do atendimento educacional dentro dos hospitais de todo o Brasil. Graças a esse trabalho pioneiro, cada vez mais médicos, psicólogos, pacientes e familiares tem constatado os benefícios do atendimento escolar no ambiente

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

hospitalar para a auto - estima, estado de ânimo, no tempo de recuperação e principalmente, na possibilidade de continuidade da trajetória escolar daqueles que por problemas de saúde ficam limitados de frequentar as escolas.

Além dos benefícios aqui já sinalizados, na perspectiva legal é que encontra-se o maior amparo para os alunos que necessitam de educação especial quando hospitalizados. Dentro da legislação nacional, a classe hospitalar é uma das modalidades da chamada

Educação Especial, destinada às pessoas que não necessariamente demandam métodos e recursos educativos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem. "Trata-se de dar atendimento educacional às crianças internadas em um hospital, mas, na sua grande maioria, elas não possuem uma deficiência que comprometa o seu aprendizado" (RAMOS, 2012, p. 11)

O princípio da universalização do atendimento escolar está previsto na Constituição Federal (1988), que define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura os direitos de todas as crianças e adolescentes de ter condições de acesso à educação. Compreendendo a garantia do direito à educação, cabe ao pedagogo levá-la às diferentes situações e contextos desde que, é claro, as políticas públicas favoreçam esse movimento.

De uma maneira mais específica e até mesmo anterior à Constituição, o Decreto Lei nº 1.044/69, já assegurava atendimento educacional àqueles que por circunstâncias adversas de saúde tivessem comprometidas as suas condições de frequência e de permanência na escola:

Art 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes. (BRASIL, Lei Nº 1.044,1969, Art. 1º).

Nessa mesma perspectiva, a Lei 7853/89 dispõe sobre a obrigatoriedade de programas de Educação Especial em unidades hospitalares e assegura:

O oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência. (BRASIL, 1989, art 2º, inciso I, alínea d).

Também nesse sentido, em 1995 o Conselho Nacional publica a Resolução nº



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

41 de 1995, que dispõe sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados reconhecendo o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, item 9).

Em consonância com a legislação nacional, a política educacional também visa garantir a todas as pessoas o direito ao acesso e permanência na escola e o direito irrestrito à educação.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegurando a organização do atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas, e define:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. § 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001, art 13)

Em 2002, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou o documento “ Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar : estratégias e orientações.” Ele apresenta estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares.

Assim, a legislação Brasileira sobre a educação hospitalar é bem ampla, e garante à criança e ao adolescente, o direito à educação, não apenas dentro de ambientes formais de ensino, mas em outros espaços além da escola, abrindo novos campos para atuação da Pedagogia e do Pedagogo. Apesar de ter pouco tempo de desenvolvimento no Brasil, a pedagogia hospitalar ganhou um maior ensejo por meio da Resolução de 15 de maio de 2006, que versa sobre a formação do pedagogo, e a partir de então, o profissional que podia exercer seu trabalho apenas dentro de ambientes de educação formal, teve a oportunidade de percorrer outros meios educacionais, além dos muros escolares, levando a educação a todos, independente das suas condições de aprendizagem.

**Alegroterapia: um relato de experiência com a educação informal no espaço hospitalar**

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Meu interesse e envolvimento pelo tema, se iniciou quando fui convidada pelo departamento pessoal do Instituto Francisco de Assis (IFA), uma escola particular do município de Teixeira de Freitas, para atuar como atendente na biblioteca da instituição. Foi neste momento que conheci um grupo que ali atuava: os Alegroterapeutas, que fazem um trabalho voluntário junto aos pacientes de hospitais de Teixeira de Freitas, levando entretenimento até as pessoas que encontram-se hospitalizadas. Esse grupo que me foi apresentado, despertou o meu interesse e logo estava fazendo parte dele.

Observei neste tempo, que muitas crianças que estavam internadas, permaneciam no hospital por vários meses e conseqüentemente, nós sempre as encontrávamos ao longo de várias semanas. Assim, surgiu para mim a questão de como ficava a vida escolar dessas crianças submetidas a tratamentos de longo prazo. Descobri que não havia nenhum atendimento formal em pedagogia hospitalar no município, algo que me causou preocupações.

Logo depois, iniciei o curso de Pedagogia da UESC, e naturalmente direcionei os muitos conhecimentos adquiridos na universidade para ampliar e aprimorar a prática da alegroterapia, pois relaciono a ela muitos aspectos que são pedagógicos, como o planejamento, a presença do lúdico, a interdisciplinaridade, a necessidade de um olhar atento às famílias e aos aspectos individuais de cada criança.

O grupo era composto por seis integrantes. Suas profissões eram variadas: uma estudante de enfermagem, uma auxiliar de biblioteca, um vigilante, um estudante, uma dona de casa e um professor. A atividade era voluntária, e ocorria duas vezes por semana. Cada encontro durava em média duas horas, em um hospital público de média/alta complexidade localizado no município de Teixeira de Freitas/BA. A idade das crianças atendidas era em média entre seis a doze anos, e em sua maioria, provenientes de classes sociais menos favorecidas.

Antes das visitas ao hospital, aconteciam as reuniões de planejamento das atividades. Esse planejamento considerava, entre outros elementos, as informações prestadas pela coordenadora do núcleo de enfermagem. Eram definidas as metas e objetivos das intervenções, o material a ser usado na próxima visita e as atividades a serem desenvolvidas. Os principais materiais utilizados eram: livros de histórias, adivinhas, desenhos para serem coloridos, balões em formato de animais, origamis, brincadeiras e atividades na brinquedoteca. Um dos integrantes do grupo oferecia também músicas tocadas com o violão. Fazíamos uso de letras e números recortadas, para que as crianças juntassem e formassem sílabas ou números maiores, além de outras atividades simples.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

As atividades, bem como toda a ação do grupo, tinha como objetivo contribuir com o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como preencher um pouco do tempo ocioso dos mesmos nos momentos de internação prolongada. Assim, cabe ao alegroterapeuta estabelecer uma relação de confiança, estando aberto ao diálogo para que consiga trabalhar a autoestima das crianças e adolescentes, com vistas a promover resultados positivos ao seu tratamento.

Não existia um tempo específico designado para cada brincadeira ou atividade. Como éramos numerosos, cada um ia fazendo o que as crianças mais se interessassem naquele momento, fazendo com que o aprendizado e o tempo no hospital fosse algo leve, sem muitas obrigatoriedades, ou formalidades.

Havia no hospital, a brinquedoteca, que era um espaço diferenciado onde as crianças podiam ficar conosco e em grupos com outras crianças. Era enfeitada com balões coloridos e havia mesas. Sobre essas, colocávamos os livros de histórias, os desenhos, as letras e os numerais, todos deixados estrategicamente. Além disso, os bichinhos coloridos confeccionados com os balões eram brindes valiosos para as crianças, tendo em vista que muitas delas não possuíam brinquedos em suas casas.

O grupo se apresentava no hospital vestido a caráter, com roupas coloridas, jalecos, usando maquiagem e nariz de palhaço. Isso causava dois tipos de reações. O primeiro tipo, e também o mais comum, eram o das crianças felizes e animadas por estarmos com aquela apresentação. Porém, alguns tinham receio e até choravam, o que não demorava muito para passar e eles começarem a confiar no grupo.

Vale ressaltar que nós sempre éramos muito bem acolhidos, tanto pela direção do hospital, quanto pelas crianças e seus acompanhantes. Em algumas enfermarias, encontrávamos alguns enfermos que pediam para tocar com o nosso violão e era sempre muito bom, pois era um momento único de troca, no qual eles também nos alegravam e nos ofereciam as suas músicas. A interação dos alegroterapeutas não era só com os enfermeiros e com as crianças e adolescentes, mas também com seus familiares e acompanhantes. A alegria e o ensino também passavam pela relação que os pais tinham com a nossa presença e pela participação deles com a mesma.

Refletindo sobre esse trabalho, vejo que há nele um aspecto que é educativo, embora informal. Ele aconteceu desligado de um currículo escolar com as avaliações e todas as estruturas necessárias a um trabalho estritamente escolar, formal. Mas com elementos de planejamento das atividades, necessidade de envolvimento da família e acompanhantes, busca de desenvolvimento e bem estar das pessoas, atividades lúdicas.

Para Gohn (2011, p.333):

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

De pronto, esclareço: para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação.

Educação informal é o processo pelo qual durante toda vida as pessoas adquirem e acumulam conhecimento através das suas experiências diárias e sua relação com o meio. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família, amigos, vizinhos e colegas, a igreja os meios de comunicação de massa. Pensando dessa forma, a prática da alegroterapia fortalece a vivência hospitalar enquanto ponto de educação informal.

Contudo, isso não é o bastante. É necessário formalizar esse trabalho, aprofundando-o e garantindo o acesso à educação para pacientes que permanecem grandes períodos de tempo afastados da escola por motivos de saúde, evitando assim, a interrupção da sua vida escolar. A pedagogia hospitalar pode possibilitar o aprendizado formal com qualidade, mesmo fora dos ambientes tradicionais de ensino como escolas e centros educacionais. A partir da ampliação das políticas públicas para o fomento da educação e do aprendizado de crianças e adolescentes hospitalizados, as classes hospitalares poderão se efetivar, e melhorar a vida dessas pessoas.

O parecer CNE/CEB nº 02/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegura às crianças e adolescentes enfermos o atendimento educacional especializado. Nele, podemos encontrar definições sobre a classe hospitalar e seus objetivos:

O atendimento educacional especializado pode ocorrer fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende: a) Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. [...] Os objetivos das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar são: dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001, p. 24)

Ramos (2012), também sinaliza que a pedagogia hospitalar se efetiva como um direito dos sujeitos que se encontram hospitalizados e consiste numa prática educativa inclusiva focada na atenção humanizada e no cuidado essencial àqueles que, "acometidos por uma patologia aguda ou crônica, precisarem se afastar do convívio da família, da escola, da igreja e das demais instituições onde possuem uma rotina, para serem submetidos ao tratamento por tempo (in) determinado". (RAMOS,

### **A pedagogia hospitalar: os desafios e possibilidades de promover a educação em espaços não formais de ensino**

Como vimos, a legislação brasileira aponta diversas possibilidades de atendimento educacional em ambientes hospitalares, daí a importância de se compreender essa prática educacional tão necessária para a promoção de processos de ensino- aprendizagem e os desafios apresentados para que os processos de atendimento pedagógico em classes hospitalares sejam de fato inclusivos.

O conhecimento e a experiência que a pedagogia hospitalar pode trazer para o profissional são bastante enriquecedores. É possível aprender, entre outras coisas, sobre a necessidade de elaborar atividades criativas usando os recursos que o espaço do hospital oferece, e considerando a disponibilidade física e afetiva do aluno. A pessoa que encontra-se internada no hospital sente-se fragilizada não só pelo seu estado de saúde, mas por estar num ambiente estranho, longe dos seus familiares e amigos. Além de estar afastada do convívio social e familiar, ele apresenta necessidades específicas a depender do seu quadro de saúde. Necessidades descritas por Assis (2009) como: "repouso absoluto, utilização de equipamentos de suporte à vida, ingestão controlada de medicamentos, imobilização parcial ou total". (ASSIS, 2009, p. 27). Além dessas necessidades, o espaço e a rotina hospitalar são bastante diferentes de um espaço escolar regular.

É importante ter flexibilidade, sensibilidade, mas também saber em que momentos se deve avançar no trabalho de ensino e avaliação. Os aspectos limitadores exigem que o profissional, por outro lado, amplie sua capacidade de adaptar-se, de usar a arte, a imaginação, de conquistar o envolvimento do aluno. A pedagogia no hospital "é diferente do cotidiano escolar, por isso necessita de uma visão extremamente ampliada do profissional que irá se colocar à disposição desse trabalho tão específico e direcionado." (Matos; Mugiatti, 2008 apud Andrade e Silva, 2013 p. 115)

Assim como as condições afetivas e de saúde, deve ser também levado em consideração no planejamento, a diversidade de trajetórias que os educandos trazem consigo, o que torna cada processo de ensino único. O atendimento hospitalar é na maioria das vezes, individualizado, pois nem sempre o aluno pode estar em ambientes socializadores. Assim, é possível e necessário pensar nos interesses pessoais, nas

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

dificuldades e facilidades de aprendizagem, no que cada um já desenvolveu e precisa desenvolver. Podemos refletir também sobre as condições anteriores de ensino, que podem ser outro fator a se considerar como determinante e variável no planejamento pedagógico hospitalar e por consequência no processo de ensino-aprendizagem que se realiza em tais ambientes.

Nessa direção, a pedagogia hospitalar tem sido uma área de muita importância na Pedagogia, por considerar e definir que a atuação do pedagogo não se limita apenas nos espaços formais como a escola, mas em todos os espaços que possam ser educativos. Esse fator corrobora o já defendido por Libâneo (2005, p. 83) que o “o campo de atuação da pedagogia é inserido nos múltiplos contextos da prática social da educação”. Também Wolf (2007, p.4), afirma que a "Pedagogia trata a educação como um campo educativo e vasto, pois a educação ocorre em muitos âmbitos. Essa compreensão, proporcionou uma reformulação do papel do Pedagogo".

Ainda Wolf (2007, p.6), nos traz como é realizado o trabalho pedagógico hospitalar contribuindo para uma melhor compreensão do papel e relevância do pedagogo na etapa de elaboração e implementação de atividades lúdicas

Na nossa realidade a rotatividade é maior, são poucos os casos de crianças que chegam a ficar por mais de três semanas internadas. Quando ultrapassa 10 dias de internamento e os pais informam que o tratamento exigirá mais dias de estadia no hospital, estabelecemos contato com a escola para preparar as atividades de escolarização. Como isso não ocorre na maioria dos casos, trabalhamos com essa criança em idade escolar através de atividades diversas. O trabalho com leitura no âmbito da classe hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido.

A compreensão de que, mesmo estando enferma, a criança pode brincar, pode aprender, criar, em muitos casos ajuda na recuperação. Assim, a criança terá uma atitude mais ativa e evita sentir-se vítima da sua circunstância. Esse trabalho permite momentos alegres e agradáveis, não apenas em atividades pedagógicas voltadas para compreensão de novos saberes formais, mas também aquelas que estimulam o desenvolvimento cultural e social.

Para o profissional, é também uma atividade enriquecedora, mas o pedagogo precisa estar preparado para ela. É necessário para exercê-la, adquirir novos conhecimentos, mais voltados para a realidade hospitalar, e "estar pronto a imprimir e fortalecer o comportamento ético de articular o técnico científico com a exigência de acolher o estranho, o diferente, o singular". (ASSIS, 2009, p. 27). Nesse sentido Fonseca (2003, p.26) nos chama a atenção:

Para uma atuação adequada, o professor precisa estar capacitado para lidar com as referências subjetivas das crianças, e deve ter destreza e discernimento para

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar.

A pedagogia hospitalar deve possibilitar que além dos cuidados médicos, a pessoa enferma receba uma atenção especial, fortalecendo as interações sociais e diminuindo sofrimentos, traumas e impactos do seu estado de saúde no desenvolvimento de seus processos cognitivos e de construção de conhecimentos. Para isso é fundamental que se desenvolva um trabalho conjunto, que integre educação e saúde na busca pelo resgate dos aspectos humanos da pessoa enferma, cuidando, respeitando e valorizando a vida humana. Assim, ela demanda uma atuação voltada para a multiplicidade das necessidades humanas e requer uma postura de acolhimento, solidariedade e acima de tudo, um olhar sensível para as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades do aluno/paciente.

Além de atender as prescrições legais, deve estar voltado para atender as necessidades educacionais da pessoa enferma e requer ações individuais e especiais, como: maior flexibilidade dos tempos e espaços de aprendizagem, a identificação de potencialidades e limitações de cada sujeito, o respeito aos ritmos e condições de saúde de cada um, atendendo de forma diferenciada, lúdica e criativa, as necessidades de aprendizagem e os percursos individuais na construção do conhecimento.

#### **4. Considerações finais:**

Os resultados do estudo aqui apresentado, apontam para as importantes contribuições da pedagogia hospitalar e do atendimento educacional das pessoas enfermas, como forma de assegurar o direito de todos ao acesso à educação. Dentre essas contribuições, o trabalho indicou a possibilidade de melhorar o bem estar do aluno/paciente, a continuidade do seu processo de aprendizagem, tornar o regresso às salas de ensino formal escolar um processo menos doloroso e desajustado. Apresentamos ainda, um pouco das experiências pessoais em alegroterapia, com suas aproximações e distanciamentos em relação à pedagogia hospitalar. Foi possível observar também que há uma ampla e consistente legislação sobre o tema.

A pedagogia hospitalar é uma área de estudo muito relevante e deveria, pelas inúmeras razões apresentadas, ser muito mais discutida. É necessária uma mobilização conjunta entre os agentes políticos, de saúde e educação para tornar a

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

pedagogia hospitalar uma realidade mais próxima e acessível, objeto de direito social real nos ambientes hospitalares. Precisamos cuidar e exigir políticas públicas que a concretizem em todo território nacional com ampliação da sua oferta para que todos os alunos, de todas as séries com perfil para essa modalidade de ensino, possam ser efetivamente alcançados.

**Referências:**

ANDRADE, Eliane Silva de. SILVA, Neilton da. **Pedagogia Hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidado**. Cruz das Almas-BA: UFRB, 2013. 192 p. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ASSIS, Walquíria de. **Atendimento pedagógico-educacional em hospitais: da exclusão à inclusão social/escolar**. São Paulo: USP. 2009

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

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

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Brasília, DF, 1969. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb006\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb006_98.pdf). Acesso em 21/11/2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 23/11/2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF, 1989. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf). Acesso em 21/11/2018

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional dos direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1995. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf). Acesso em 20/11/2018.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. LDBEN: **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 20/11/2018

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em:



[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf> . Acesso em: 20/11/ 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 08, de 29 de março de 2006**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em:10/10/2018.

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16, n. 47, maio-ago. 2011, p. 333. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em 20/01/2019

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

RAMOS, Maria Alice de Moura. **Classe hospitalar**. 2012. Disponível em: <<http://revistapontocom.org.br/artigos/classe-hospitalar>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

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: Dez, 2018

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO

Fabrine Brito Menezes\*  
Gracielle de Assis Lopes\*  
Tereza G. N. Torezani Fontes\*

### RESUMO

A inclusão escolar surge nos dias atuais com um novo conceito social e educacional resultante de uma incansável busca por condições dignas de um ensino pautado na oferta de qualidade, no respeito e na valorização às diferenças de diversas ordens que compõem os seres humanos de modo geral. A educação inclusiva, bem como a educação de modo geral, vem se transformando ao longo dos tempos históricos, e conquistando um espaço cada vez mais sólido, ainda que seja um dos grandes desafios dos sistemas educacionais atuais. A escola em sua perspectiva inclusiva é fruto do amadurecimento do ensino tradicional na transformação de suas ações, pautando-se pelo respeito às condições de aprendizagem de cada aluno. Através da compreensão das particularidades de cada aluno a intervenção pedagógica e as práticas metodológicas podem atender de maneira mais abrangente às necessidades dos educandos, auxiliando-os de forma coerente e eficaz em seu processo particular de construção do conhecimento através da viabilização do processo de ensino-aprendizagem. O movimento de ressignificação do ensino através das práticas inclusivas significam a geração de garantias de condições necessárias para a o acesso e permanência do aluno na escola com seus direitos assegurados e refletidos em sua constituição como ser autônomo e ativo de uma sociedade.

**Palavras-chave:** Ressignificação do ensino. Inclusão educacional. Transtornos de aprendizagem.

## **Introdução**

Desde a primeira constituição brasileira é manifestado o interesse, ainda que de forma implícita, no que diz respeito à educação dos cidadãos. Sabemos que o acesso à educação se dava de forma bastante restrita, tendo em vista que a massa populacional naquela época se constituía por escravos.

Somente no século XX o interesse voltado à educação se deu de forma mais clara e passou também a referir-se à educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sendo os ideais daquela época, sob a ótica atual, segregadores, pois mantinham esses alunos separados dos demais em classes “especiais”. Durante muito tempo o modelo celetista adotado nas organizações educacionais, sejam elas em sua estrutura física ou de funcionamento, negou a grandes parcelas da sociedade o direito de acesso à educação, e conseqüentemente o direito de sua constituição particular como ser ativo e pensante.

Os transtornos de aprendizagem são um subgrupo dos transtornos globais de desenvolvimento, caracterizados por déficits em áreas específicas da aprendizagem ou do desenvolvimento de funções e habilidades intelectuais e/ou sociais. Tais condições, se não receberem a devida atenção, podem implicar em prejuízos pessoais, intelectuais e de relacionamentos.

## **Fundamentação Teórica**

O presente trabalho objetivou analisar as práticas da educação inclusiva, bem como as principais características de alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem. Seu desenvolvimento se deu através de consultas a autores como Sampaio et. al. (2009), Costa (2012) e Fraga (2017), que caracterizam e diferenciam a educação inclusiva das demais práticas de ensino e apontam a importância do professor no processo de fortalecimento da democracia através da educação.

Costa (2012) aponta a educação inclusiva como uma ferramenta para o fortalecimento da democracia, através de programas e práticas pedagógicas que oferecem aos educandos a oportunidade de se emanciparem criticamente.

Sampaio et. al. (2009) reiteram dizendo que a escola inclusiva abre aos educandos uma porta para o desenvolvimento, uma vez que permite na vivência que interação social ocorra.

Nesse sentido, a busca por novas estratégias de ensino que visem à inserção dos estudantes com NEE – Necessidades Educacionais Especiais nas escolas regulares colabora com o desenvolvimento de uma perspectiva de

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

“educação para todos”, em que diversidade passa a ser vista não mais como um “problema” para o ensino regular, mas como condições para o seu exercício (FRAGA, et. al., 2017, p. 46)

Através da sistematização das informações apresentadas pelas autores norteamos nosso estudo tendo como base, além do levantamento bibliográfico, a observação da dinâmica de ensino na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do município de Itabuna-BA, para entender as diretrizes da educação inclusiva e como esta vem exercendo papel fundamental na ressignificação do ensino.

### **Especificações Metodológicas**

Esta pesquisa constitui-se de uma abordagem qualitativa associada à estudos descritivos acerca da realidade e perspectivas da educação inclusiva. Tem sua base principal em revisões bibliográficas e concepções apreendidas em visitas e observações na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Itabuna-BA, no ano de 2018.

Sobre pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) afirma que a mesma “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Enfatizando que esta abordagem traz ao pesquisador uma maior quantidade de possibilidades de explorar informações, pois permite uma reunião de informações obtidas e trabalhadas anteriormente.

### **Resultados**

A APAE, localizada no município de Itabuna-BA, é uma entidade fundada há 42 anos, especializada no atendimento à pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, entre eles os transtornos de aprendizagem. Seu principal objetivo é promover a inclusão no âmbito escolar, social e digital, através de atividades que desenvolvam habilidades e competências dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O atendimento na instituição é oferecido na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental I, através de salas multifuncionais que vão desde o atendimento ao aluno em salas como a de “Formação para o Trabalho” até salas de assistência social das famílias. Atualmente, a APAE de Itabuna atende gratuitamente 361 alunos entre crianças, adolescentes, adultos e familiares com faixa etária que variam de 0 até idades superiores à 35 anos. Desse total de alunos, 97%

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

possui múltiplas deficiências entre deficiência física, intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.

A inclusão é um dos grandes desafios atuais dos sistemas educacionais, sendo um assunto de bastante relevância para toda a esfera social. Parte do pressuposto da não aceitação de qualquer deficiência como uma falta de capacidade ou fator limitante para o aluno aprender. Existe a necessidade de um olhar menos técnico voltado à realidade de alunos com NEE, e para as ferramentas didáticas utilizadas em sala de aula, fazendo com que todo o universo escolar possa contribuir na formação de seres autônomos e para a desburocratização do ensino em todos os seus aspectos.

Desta forma, Alves e Barbosa (2006, p. 15) concluem que,

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

A prática inclusiva diz respeito à garantias de acesso e permanência em um ensino capaz de gerar possibilidades ao aluno, desenvolvendo suas habilidades através da valorização da diferença em seu sentido mais amplo. Vai além das práticas docentes e alcança também as comunicações, o espaço físico do ambiente escolar, a formação dos profissionais de educação e ainda as diversas esferas para a criação de políticas que possam efetivar este processo.

Nesta perspectiva, Fonseca e Salvi (2016, p. 231-232), apontam,

Quando a escola não matricula alunos com NEE conota-se o processo de exclusão. No momento em que aceita, mas adota para estes alunos o modelo de salas de aulas especiais, os mesmos estão sendo segregados. A escola recebe estes alunos e coloca em salas de aulas com os demais alunos, mas não há adaptação das e/ou nas aulas, este aluno está sendo integrado (modelo mais adotado nas instituições de ensino atualmente). Contudo, a partir do momento em que a escola matricula um aluno com NEE, insere-o na sala de aula regular, e há uma adequação das/nas aulas (preparação por parte do professor, acesso e permanência na escola, formas diferenciadas de avaliação, estímulos à socialização), ocorre, portanto, a inclusão.

Qualquer sociedade constitui-se de seres diferentes uns dos outros e iguais perante a lei, assim, o valor de uma pessoa não está pautado em suas condições físicas, sociais e/ou mentais, pois todos são cidadãos com direitos e deveres comuns entre si. Desta forma, o tipo de deficiência, seu grau de comprometimento, bem como a condição social de uma pessoa não podem ser fatores determinantes ao direito de receber os serviços essenciais ao pleno funcionamento de suas condições de vida.

A escola deve condicionar-se a empreender todas as adequações necessárias

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

à garantia da participação do aluno numa escola regular que atenda a todas as suas necessidades educacionais assumindo uma postura democrática para a gestão escolar, pautando-se na criação de oportunidades para o aluno aprender. Sendo um atendimento permeado pelo respeito e valorização das diferenças existentes entre seres humanos de modo geral.

Devemos levar em consideração que as diferenças perpassam o âmbito físico e atingem, dentre outros aspectos, a maneira como se forma o raciocínio e a forma como uma pessoa constitui sua teia de conhecimentos, sendo que a este processo de concretização da aprendizagem associa-se ainda os conhecimentos anteriores já armazenados, a história de vida e necessidades específicas particulares de cada aluno.

A exposição de conteúdos, as ferramentas avaliativas, os métodos de abordagem e fixação de objetivos e tudo mais o que for proposto no ambiente escolar, deve se fazer através de um objetivo central que é o de fazer com que todos os alunos possam se interessar, acompanhar, compreender e participar, para que por fim a construção do conhecimento se efetive sem nenhum tipo de restrição.

O planejamento estratégico, baseado na identificação das necessidades especiais de cada aluno, bem como a elaboração de currículos escolares com vistas ao acolhimento de todos, respeitando e valorizando as especificidades de cada um, são importantes ferramentas para a construção de projetos pedagógicos capazes de oferecer possibilidades tanto ao aluno quanto ao professor.

O ato de incluir implica em uma mudança na forma como enxergamos o outro. É através desta mudança de atitude que a inclusão passa a ganhar força e ser encorajada por valores que nos levarão à superação de uma realidade educacional defasada, implementando uma nova conjuntura que nos permite ir além.

Estamos vivendo um período de ressignificação das vertentes educacionais constituídas até então, e de conseqüente transformação da realidade das pessoas com necessidades educacionais especiais ao longo da história da educação.

Há uma nova realidade estrutural didática em construção, pautada na formação de alunos intelectualmente independentes e em um processo de ensino regido através do apoio mútuo e cooperação entre os alunos, criando diversas possibilidades ao ensino, reconhecendo através do estímulo dos alunos suas habilidades.

A efetivação total do sistema inclusivo de educação se dará de forma paulatina. É um processo bastante complexo e exige que limites antidemocráticos sejam extintos, a fim de que a realidade escolar seja fundada na valorização plena das diferenças e no abandono de ideais de estabelecimento de padrões.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

As escolas tradicionais instituíram-se numa configuração que há muito tempo se encontra em desequilíbrio com as demandas sociais, sendo marcadas pela inflexibilidade e estabelecimento de padrões que devem ser atendidos pelos alunos.

A escola em sua perspectiva inclusiva é fruto do amadurecimento do ensino tradicional na transformação de suas ações, substituindo condutas de controle e mecanização do ensino por ações de respeito às condições de aprendizagem de cada aluno.

Alves e Barbosa (2006, p. 16) classificam o processo de construção da aprendizagem como algo que se materializa de forma individual e recebe ao mesmo tempo o suporte da coletividade, considerando sentimentos diversos.

Diante disso, é importante considerar o ensino inclusivo como possibilidade de vivência coletiva, para alunos e professores, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.

Tendo como referência ações que durante muito tempo colocaram à prova a singularidade de muitos alunos, com a busca incansável de sua adaptação à práticas pedagógicas simplistas de um ensino negligente, observar o atual momento de instauração de novas políticas com a finalidade de garantir mecanismos de efetivação de um ensino inclusivo, torna possível a percepção sobre o avanço de concepções a respeito da educação e do que dela se espera.

A partir desses avanços a educação inclusiva começa a ser posta em prática sendo reconhecida como abertura de novas possibilidades, fundamentadas principalmente na adoção de práticas didáticas que trazem o aluno à participação e não apenas à ocupação física de escolas e salas de aula.

Alves e Barbosa (2006, p. 17) afirmam que,

Tal perspectiva propõe transformar as escolas e classes especiais em centros especializados e salas de recursos, não mais como espaços que substituem o acesso a escolas e classes comuns do ensino regular, mas como espaços para o atendimento educacional especializado.

Esta resignificação da construção do conhecimento, trazendo um novo caminho a ser percorrido, constituído por novas ferramentas, simboliza o surgimento de novas possibilidades, fundamentadas no acolhimento coletivo dos alunos pela criação de alternativas que se mostram capazes de agregar valor ao novo rumo que a educação busca a partir de então.

A inclusão nos chama ao aprendizado da compreensão frente à fragilidade humana. Compreender a riqueza da diversidade humana, compreender o outro como ele é, compreender que o diferente não é sempre o outro, somos todos e cada um (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 22).

A escola inclusiva oferece aos alunos a oportunidade da vivência coletiva, por entender que esta funcionalidade é característica central da vida em sociedade e que à escola cabe a função de preparar pessoas para a vida plena em sociedade, construindo redes de apoio mútuo entre seus componentes.

O papel do professor neste cenário é extremamente importante, tendo em vista sua responsabilidade enquanto orientador de classe. Sua atuação, se embasada numa releitura de possibilidades, torna-se capaz de gerar aos envolvidos no processo educacional, novas chances de aprender e ensinar, direcionadas a partir de propostas que visam a promoção de realidades escolares caracterizadas pelo respeito à todas as condições humanas de vida.

Por isso é de muita valia que o professor encontre apoio em sua formação acadêmica, e principalmente entre os componentes de sua comunidade pedagógica, o que tornará mais fácil o estabelecimento de um posicionamento por parte do professor, além da oportunidade de troca de conhecimentos e informações que os orientará na resolução de situações, buscando ferramentas pedagógicas necessárias para que alcance seus objetivos.

A inclusão só ocorre de fato quando são adotadas práticas pedagógicas que se comprometem com o acolhimento de todos os alunos. Se um aluno está inserido convencionalmente no ensino comum inclusivo, mas não é acolhido através das propostas apresentadas em sala de aula, é fato que sua aprendizagem e permanência serão comprometidas, o que faz com que este aluno esteja sendo automaticamente excluído.

A necessidade de um redimensionamento do contexto no qual se insere a educação é gritante. É imprescindível que haja sincronia entre o respeito às diferenças, a consideração da realidade de vida na qual o aluno se insere e sua plena valorização, para que a inclusão educacional se solidifique.

Existe determinada urgência quanto à capacitação docente, a fim de alargar as possibilidades relacionadas às propostas de um processo de ensino-aprendizagem coerente com as necessidades do educando. A preocupação com esta realidade gerou ações para o atendimento desta necessidade a nível nacional, estadual e municipal.

Estas ações se traduzem na criação de programas diversos destinados à extensão na formação dos profissionais em educação, bem como no fortalecimento de algumas licenciaturas através do acréscimo de disciplina específica para a qualificação no atendimento aos alunos com NEE.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

O aperfeiçoamento da formação docente, bem como da gestão escolar, tem por objetivo não apenas garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à escola, mas objetiva principalmente que este acesso se justifique através da garantia de condições de permanência desses alunos na escola através do melhoramento dos métodos que o educador se utiliza para auxiliar a construção do conhecimento.

A respeito da importância de uma formação adequada dos educadores, Martins (2012, p. 33) sinaliza,

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

Uma qualificação eficaz é uma das ações que geram condições de permanência do aluno na escola, uma vez que esta se dá prioritariamente através das práticas docentes no universo escolar.

A formação docente precisa ser fundamentada na realidade vivida pelo professor, para que não fuja no planejamento de suas práticas daquilo que de fato é uma necessidade específica das unidades de ensino e dos anseios que permeiam as dúvidas e os saberes já constituídos pelo profissional de educação.

É importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades (MARTINS, 2012, p. 36-37).

O despreparo profissional pode acarretar em uma organização que desfavorece a prática inclusiva a partir do momento em que o profissional de educação não sabendo lidar com o que é inerente a determinado aluno, pode involuntariamente não reconhecer suas necessidades, adotando métodos pedagógicos que ao invés de tornar o processo de ensino uma ação flexível acabam por construir barreiras de acesso à inclusão.

É essencial que o professor em sua formação possa compreender as funcionalidades do ato de aprender e ensinar. Tal compreensão trará ao processo de ensino a construção da autonomia que tanto é almejada, uma vez que o conhecimento será construído com base no que é peculiar de cada aluno, como seu ritmo, sua



realidade, suas experiências e conhecimentos já constituídos.

O professor conhecendo o melhor caminho a ser percorrido por seus alunos diante das particularidades conhecidas em sua classe fará adaptações quanto à forma e ao tempo de trabalho dos conteúdos propostos de acordo com o que de fato funciona para sua turma.

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos (PIMENTEL, 2012, p. 145).

A ação docente é responsável por uma grande parcela de contribuição para o sucesso da prática inclusiva, para isso precisa acontecer de forma progressiva, aprimorando sua capacidade de percepção e compreensão acerca das particularidades de seus alunos, bem como sua capacidade para reconhecer suas potencialidades.

Tendo a aprendizagem do aluno como prioridade, Pimentel (2012) aponta que a prática docente deve utilizar-se de ferramentas tecnológicas de comunicação e informação, assim como de metodologias inovadoras para criar, aplicar e desenvolver os conteúdos propostos no currículo escolar.

Esta formação continuada pode acontecer no interior da unidade de educação básica, sendo direcionada pelos próprios profissionais da escola que são responsáveis pelo acompanhamento detalhado dos alunos com deficiência, dando ao professor a possibilidade de exercitar e construir sua formação a partir da observação das situações pertinentes e na busca de suas soluções, subsidiando a teoria com a prática.

Sabe-se que este processo formativo, inicial e continuado, requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam, porém acredita-se que o investimento nesses moldes contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes, a errônea crença na homogeneidade de turmas de estudantes e a padronização das ações como se todos aprendessem de uma única forma (PIMENTEL, 2012, p. 153).

Diante do exposto podemos perceber que a inclusão deve ocorrer em todos os setores da escola, bem como em toda a sociedade. A consciência de todos os componentes de uma sociedade acerca de sua responsabilidade individual de incluir deve existir, pois somente desta forma o processo de construção de sociedades e escolas verdadeiramente inclusivas ocorrerá.

Nenhuma condição humana seja ela física, intelectual, social ou de qualquer outra ordem, deve ser parâmetro para a decisão em relação à oferta de acesso e

permanência escolar para nenhuma pessoa.

Além disso, toda e qualquer adequação relacionada ao processo de ensino deve ser realizada por parte da instituição de ensino em suas políticas metodológicas, tendo em vista que o educando é a prioridade e a construção de seu conhecimento e autonomia intelectual e social precisam ser efetivadas.

O caráter libertador que uma educação igualitária representa é a justificativa concreta para a necessidade de investimentos em políticas públicas, em formação docente adequada e em acessibilidade à escola. As instituições de ensino precisam assumir seu papel frente às demandas sociais, realizando em todos os seus seguimentos uma estruturação democrática, moderando suas ações ao atendimento pleno das necessidades específicas e gerais de seus educandos.

A criação de uma rede de apoio entre alunos e professores geram a todos os envolvidos neste processo a possibilidade da troca de experiências e reconhecimento de habilidades a partir da combinação das características de cada um, permitindo o desenvolvimento social, sensorial e cognitivo, entre outros elementos.

Tendo a inclusão educacional como objeto de fortalecimento da democracia a partir de sua prática que excede restrições de diversas ordens para o acesso ao ensino, uma vez que se conseguiu superar momentos históricos de extermínio, exclusão e segregação de alunos com necessidades educacionais especiais, o momento é de progresso, por isso a implementação da inclusão e tudo o que ela engloba se apresenta como uma urgência social.

### **Considerações Finais**

Se pensarmos a educação básica na gênese de seu significado será possível percebê-la como uma coluna de sustentação para toda a vida escolar e posteriormente para a carreira profissional que o educando de julgar apto a seguir. Sendo assim, torna-se evidente a necessidade de uma educação baseada em princípios de respeito e igualdade na oferta de oportunidades, capaz de exercer na prática os objetivos e obrigações a que se propõe.

A educação inclusiva se mostra como a ressignificação propriamente dita do ensino, uma vez que rompe com princípios de hierarquização intelectual, respeitando a multiplicidade e heterogeneidade existentes nos seres humanos em seus diversos aspectos, trazendo como ponto central da escola o aluno e suas necessidades de aprendizagem e estabelecendo conexões transdisciplinares que precisam ser reconhecidas no processo de ensino-aprendizagem.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

O desafio da escola atual é propor em suas práticas metodológicas ações que através da valorização das diferenças possam levar o aluno a se reconhecer como parte importante do funcionamento da sociedade da qual faz parte. Tais garantias representam a oferta de um ensino de qualidade, que efetiva não apenas o direito do acesso à educação, mas também garante as condições necessárias para que este aluno possa permanecer na escola com todos os seus direitos assegurados, e principalmente tendo o exercício destes direitos refletidos em sua constituição educacional.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. de O.; BARBOSA, K. A. M. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. (Org.) **Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 15-23. 191 p.
- COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para que? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012, p. 89-110. 491 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 8 nov. 2017.
- FONSECA, R. L.; SALVI, R. F. A formação inicial do professor de geografia frente à educação inclusiva. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, Londrina, PR, v. 12, n. 19, p. 226-251, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6381/3332>>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- FRAGA, J. M.; et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 30. n. 57. p. 41-54 jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012/pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p. Disponível em: <[http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- MARTINS, L de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012, p. 25-38. 497 p.
- PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012, p. 139-155. 497 p.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DIAZ, F. et al. (Org.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: Edufba, 2009. p. 71-78. 354 p. Disponível em: <<http://institutoitard.com.br/old/theme/ava/biblioteca/educacao-inclusiva-deficiencia-contexto-social.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Aline de Souza Pitanga<sup>54</sup>  
Talita de Souza Santos<sup>55</sup>  
Raquel Souza Zaidan Nassri<sup>56</sup>

### **Resumo:**

A proposta atual da educação inclusiva consiste em educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, observando as particularidades dos alunos para assim oferecer um trabalho pedagógico pautado na valorização da diversidade. A aprendizagem curricular e sua avaliação são parte relevante nesse processo, e portanto, precisam ser adaptadas à realidade dos alunos público-alvo da educação especial. Desta forma, esta pesquisa analisa a avaliação adaptada como meio para uma educação efetivamente inclusiva e verifica as políticas públicas sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, e teve como conclusões que pensar em avaliação na educação inclusiva, remete primeiramente pensar na estrutura curricular adaptada para atender as especificidades existentes no que se refere ao atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

**Palavras Chave:** Inclusão - Avaliação Adaptada– Adaptação Curricular

### **Introdução:**

Educação inclusiva compreende a escola regular como um espaço de aprendizagem para todos, favorecendo a diversidade. Refletir sobre como acontece o processo de avaliação nesse contexto é fundamental para garantia da efetiva inclusão dos alunos público alvo da educação especial na escola regular. Para tanto, é necessário desenvolver metodologias de ensino para que todos possam aprender a partir de suas experiências e habilidades independente de suas limitações.

O currículo inclusivo deve apresentar uma proposta de educação que vai muito além da mera inserção e matrícula desse público-alvo em classes do ensino regular. É preciso ter consciência das especificidades dos alunos e valorizá-las na adaptação de metodologias pedagógicas e avaliativas de acordo com a realidade de cada aluno,

---

<sup>54</sup> UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

<sup>55</sup> UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

<sup>56</sup> UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

como forma de proporcionar o desenvolvimento do mesmo e valorizar suas habilidades.

A partir de nossas experiências práticas na Educação Inclusiva, tivemos inquietações sobre o tema e percebemos um interessante campo de estudos sobre as adaptações curriculares e avaliação adaptada. Observamos que o processo avaliativo tradicional continua a classificar os alunos quanto ao seu nível de aprendizagem e de forma quantitativa, não considerando as habilidades adquiridas ao longo do processo e o contexto de cada aluno com deficiência.

Partindo desta análise, surgiu o seguinte questionamento: como elaborar avaliações adaptadas, fundamentadas em propostas curriculares direcionadas para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular? Esta pesquisa visa então, analisar a avaliação escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais a partir da sua perspectiva teórica e da legislação sobre o tema, bem como caracterizar as adaptações curriculares e avaliativas como meios de inclusão e indicar formas pelas quais as adaptações curriculares podem ser possíveis no cotidiano da escola.

### **Educação inclusiva e avaliação:**

Pensar nos marcos legais e históricos no que se refere às políticas públicas criadas com o objetivo de garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é de fundamental importância para observar como se deram lutas pelas transformações e conquistas legais da atualidade. Mas é igualmente importante para que possamos continuar buscando melhorias nessa direção. Diversos teóricos bem como representações da sociedade civil propuseram discussões acerca da temática, o que resultou em políticas públicas visando garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no contexto do sistema regular de ensino, permitindo valorizar a diversidade na escola.

A educação inclusiva consiste no modelo de educação especial oferecida dentro da escola regular com o objetivo de transformar a escola em um espaço para todos. Este modelo de educação favorece a interação de todos os alunos independente de suas necessidades especiais. Segundo Mantoan (2010, p.5) “[...] o que confere um caráter especial à educação não é a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar.”.

O conceito de Educação Inclusiva surge como resultado de diversas discussões,

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

estudos teóricos e práticos com a participação de educadores e portadores de alguma deficiência no Brasil e no mundo. De acordo com Mantoan e Santos:

A constitucionalidade da educação inclusiva é um fato no Brasil, desde 1988. Adotar essa inovação trazida pelo direito incondicional de todos os alunos ao acesso e ao prosseguimento da escolaridade em turmas comuns exige a quebra de modelos organizacionais conservadores de uma organização escolar conservadora e as mobiliza. Envolve não apenas o desejo de mudar, mas a realização dessa mudança e um envolvimento dos sistemas de ensino, inspirados por teorias, e norteados por políticas exequíveis e claramente formuladas. (MANTOAN & SANTOS, 2010, p.13)

Diversas outras discussões ao longo do tempo foram necessárias para promover mudanças no que se refere à lei e ao acesso para todos ao direito de aprender. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir, seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. A fim de atender esta necessidade, em 2015 a Lei 13.146 promulgada no dia 6 de julho do referido ano, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que visa dentre outras posições, garantir o acesso e permanência e garantia de um atendimento especializado a alunos público alvo da Educação Inclusiva.

Percebe-se um movimento progressivo sobre a necessidade de valorização das diferenças, bem como de possibilitar uma estrutura condizente a esta realidade, a fim de possibilitar a efetiva aprendizagem destes alunos. Contudo, apropriadamente Crochík (2012, p.42):

[...] as propostas da educação inclusiva preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, mesmo quando alunos com deficiência são aceitos, não necessariamente têm condições de ser incluídos [...] (CROCHÍK, 2012 P.42).

A escola é um local onde o aluno deve ser assistido com base na aquisição do conhecimento. Nela, cada um deve ser atendido conforme as suas necessidades, onde as trocas são vivenciadas e onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação e a mediação entre sujeitos. Para Heredero (2010, p. 197) apud Lopes (2017), a construção de uma educação inclusiva exige [...] “mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.”.

Existem algumas necessidades individuais que não podem ser atendidas pelos meios que os professores conhecem para dar respostas às diferenças, pois requerem uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados. Assim, a capacidade

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

da escola de atender às diferenças nas salas de aula supõe além de outras estruturas, uma maior capacitação por parte da equipe pedagógica dessa instituição.

Conforme Mantoan (2011, p.13) “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Então, é imprescindível à implantação e discussão de políticas públicas que remetem à formação do currículo escolar, formação do educador e estruturação do espaço escolar para receber os possíveis alunos portadores de necessidades especiais.

Na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, não simplesmente quantificá-la com fins de promoção. Na concepção de Luckesi (2011) a avaliação permite o diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem. Consiste no fazer pedagógico que possibilita identificar os níveis de aprendizagem dos alunos e propondo mudanças nas metodologias de ensino. Apropriadamente, Luckesi (2011, p.10) apresenta que o ato pedagógico “[...] é constituído do planejamento, mediação e avaliação é o processo que permite ao educador acompanhar e diagnosticar a efetiva aprendizagem do aluno.”.

Para Hoffmann (2001, p.13) “A avaliação é indissociável da aprendizagem. Consiste no questionamento, reflexão, problematização que impulsiona a ação.” Sendo processos indissociáveis, o profissional docente deve atentar-se ao tipo de avaliação que será utilizada nesse processo. Os tipos de avaliação somativa, diagnóstica, formativa e mediadora são frequentemente usados pelo professor onde cada uma destas apresentam critérios e objetivos que visam atender através das aplicabilidades de seus métodos.

No tipo de avaliação somativa, prioriza-se o somatório cumulativo dos resultados alcançados pelo aluno visando sua aprovação ou reprovação. Neste sentido Luckesi se contrapõe a esta metodologia avaliativa observando que “[...] esses resultados sempre serão positivos se efetivamente foram construídos como os resultados desejados.”. (LUCKESI 2005, p.1).

Já a avaliação diagnóstica possibilita ao professor um diagnóstico daquilo que se precisa examinar. Para Ferreira (2009, p. 33), a avaliação diagnóstica pode ser utilizada para:

[...] conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ou suas habilidades; identificar possíveis dificuldades de aprendizagem; verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, identificando causas de não aprendizagem; caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades; replanejar o

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

trabalho. (LUCKESI 2005, p. 1)

Percebe-se que neste modelo avaliativo diagnóstico, a preocupação com as especificidades de cada aluno torna-se uma grande aliada no processo de adaptação destes alunos no sistema regular de ensino.

A avaliação formativa, outro tipo de avaliação, consiste em atender ao objetivo principal da educação, que é ensinar e formar sujeitos estimulando suas múltiplas habilidades. Ela contribui para a construção dos conhecimentos, não apenas avalia. Acerca da avaliação formativa, Perrenoud discorre que a mesma possibilita “[...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68). Este tipo de avaliação possibilita ao educador repensar suas estratégias metodológicas a fim de proporcionar a autonomia e pensamento crítico-reflexivo dos alunos.

O quarto tipo de avaliação é a mediadora, que consiste em um instrumento mediador da aprendizagem. Luckesi (2011, p.11) apresenta que “[...] avaliação mediadora consiste num diálogo contínuo e construtivo para o alcance dos resultados a ser utilizado como instrumento de coleta de dados sobre o desempenho dos alunos”. E neste contexto, o professor no processo avaliativo deve instigar analisar, provocar e interpretar o que é apresentado pelo aluno durante a avaliação. O professor observa suas práticas pedagógicas a fim de desenvolver metodologias que envolvam os alunos no processo de aquisição do conhecimento independente de suas limitações.

### **Adaptação curricular: outras avaliações**

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 59, define que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. E de modo complementar, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº 2, 2001, trazem:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - [...] III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência (sic) obrigatória;

O currículo inclusivo apresenta objetivos diferentes dos que são propostos no



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

currículo tradicional, pois este último é organizado de forma sequencial, onde o professor transmite conhecimentos e cobra a aprendizagem por parte dos alunos por meio de avaliação e práticas de exercícios individuais.

Para Heredero (2007, p.3) “Adaptação curricular é um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos”. Assim, o aluno com deficiência e que pode fazer jus às adaptações curriculares e avaliativas, não precisa necessariamente fazer sempre as mesmas atividades, iguais às dos outros alunos. Nem tampouco estudar os mesmos temas ou fazer uso das mesmas metodologias.

Conforme a legislação citada e orientações teóricas, os conteúdos do currículo inclusivo, atividades e avaliações, são organizados a partir das necessidades individuais dos alunos para que os mesmos possam desempenhar com êxito as propostas pedagógicas apresentadas. Lopes (2017, p.2) discorre que:

[...] à ação pedagógica em classe comum, a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, assim como para qualquer outro tipo de deficiência, exige flexibilizações no currículo, uma vez que é característica inerente a quem possui essa deficiência apresentar. [...] (LOPES 2017, p.2)

O currículo adaptado deve ser montado de forma que respeite as diferenças e as particularidades dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Já no que se refere traçar um currículo que integre uma educação inclusiva se torna praticamente algo escasso na educação devido ao entendimento faccioso de que a inclusão é algo ruim e/ou que o aluno que precisa de um tratamento especial jamais conseguirá avançar seus níveis de aprendizagem como os demais.

Em consonância com a legislação já citada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/1996, em seu artigo 58, assegura o direito à adaptação curricular nos seguintes termos:

§ 3o A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (BRASIL, 1996, Art.58 e 59) (grifo nosso).

Propor adaptações no currículo inclusivo significa desenvolver uma série de competências por parte dos profissionais envolvidos, necessárias ao meio

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

educacional, em que se valoriza o respeito às dificuldades, o incentivo e envolvimento de todos os alunos e profissionais participantes do processo, fazendo com que o discurso teórico transforme-se numa prática satisfatória.

Contudo, é importante destacar que propor avaliações adaptadas só faz sentido se houver no contexto escolar, uma adaptação curricular entendida como algo mais amplo e que envolve os conteúdos, os métodos e a forma de acompanhamento ao aluno realizado nesse dia a dia. Adaptar apenas a avaliação esvazia de significado o processo inclusivo, já que não alcança efetivamente as necessidades do aluno. As metodologias avaliativas são reflexos da forma estrutural do currículo e para que este seja proposto.

**Metodologia:**

A abordagem utilizada na pesquisa foi o tipo qualitativo, cujo enfoque de acordo com Lima (2001) consiste em compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações sem intenção de quantificá-los.

Para obtenção de resultados foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que para Amaral (2007 p.5) “Consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.”. Foi elaborada a partir de materiais já publicados com o objetivo de fazer conhecer fontes já escritas sobre o tema ao qual se pretende pesquisar sendo suas fontes principais livros, artigos, resenhas ensaios.

Conforme Silva (2001 p. 38)

[...] a pesquisa Bibliográfica contribuirá para o pesquisador obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa. (SILVA, 2001 p. 38)

Foram selecionados artigos, monografias, dissertações e teses publicadas acerca do tema no banco de dados USP, Scielo a partir de 2011. Artigos publicados na revista Ambiente Educação e livros acerca da temática escolhida. Após a seleção dos materiais relacionados, ocorreu sua leitura e fichamento. Para Silva (2001 p.42) “O Fichamento irá permitir: identificação das obras lidas, análise de seu conteúdo, anotações de citações, elaboração de críticas e localização das informações lidas que foram consideradas importantes.”.

Assim, esta produção busca organizar teórica e metodologicamente reflexões acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva e das

adaptações realizadas no currículo escolar a fim de atender a este público alvo.

### **Considerações:**

No estudo apresentado, vimos que há várias formas de avaliação e que elas podem ser utilizadas e adaptadas às necessidades de cada aluno público alvo da educação inclusiva. Foi possível verificar também que como consequência de movimentos históricos e sociais que se deram não apenas no Brasil, mas em todo o globo, foram criadas leis e regulamentações no sentido de garantir às pessoas com necessidades especiais, a sua cidadania e participação social de modo mais amplo.

Na educação Brasileira, existem importantes marcos legais que regem o direito ao acesso à escola e também ao currículo e fazeres pedagógicos adaptados. Fizemos uma descrição sobre o que é essa adaptação curricular e como ele deve ser estruturado.

Contudo, apesar de todos esses caminhos existentes para a inclusão e para a avaliação especializada do aluno com deficiências, ainda podemos relatar dificuldades nesse processo. São algumas delas, o insuficiente preparo teórico e técnico do professor, a estrutura física das escolas, que algumas vezes impossibilita a permanência de alunos com esse perfil, a escassez de material didático em quantidade e qualidade suficientes para materializar adaptações individuais nas atividades diárias em classe e nas avaliações.

Diante dessas dificuldades, é cada vez mais importante discutir e estudar o tema, buscar a necessária atenção para ele e tentar vias coletivas para que a inclusão e as adaptações curriculares e avaliativas se tornem prática corrente na cultura e nos fazeres das escolas.

### **Referências:**

AMARAL, João J. F. **Como Fazer Uma Pesquisa Bibliográfica**. Disponível em < [https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo\\_C5\\_Como\\_fazer\\_pesqui\\_a\\_bibliografica.pdf](https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C5_Como_fazer_pesqui_a_bibliografica.pdf).> Acesso em 13 agosto de 2018.

**BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. –Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental.

Secretaria de Educação Especial. –Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007.

CROCHÍK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito:** Desafios para a prática pedagógica. In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. Organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2012.

DATRINO, Roberto Cezar, DATRINO, Iraci Ferro e MEIRELES, Pedro Henrique. **Avaliação como processo Ensino-aprendizagem.** Revista de Educação. Vol 13, Nº 15, 2010.

FERREIRA, Windiz, FÁVERO, Osmar (org.). **Tornar a Educação Inclusiva.** Brasília. UNESCO, 2009.

GABILLI, Mara. **Guia sobre Lei Brasileira de Inclusão.** Disponível em:< <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2018.

GIL, Antônio Carlos. (2009). **Métodos e técnicas de pesquisa.** 6 ed.- 2.reimpr. – São Paulo: Atlas, cap. 6, p. 1 48-59.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: As adaptações curriculares. Disponível em:< <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf;sequence=1>>. Acesso em 08 de Novembro de 2018.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** 2001, 317f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

LOPES, Silmara A. **Adaptação Curricular: O Que É? Por Quê? Para Quem? E Como Fazê-La?.** EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.1, 2017.

LUKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em:< <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2011.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér . **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

\_\_\_\_\_, MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Fascículo da Educação Especial.** Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2011.

MEC, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília, 2006.92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

\_\_\_\_\_  
**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Lei de Diretrizes e Bases da Educação>. Acesso em: 28 de Outubro 2018.

\_\_\_\_\_  
**Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_  
**Plano Nacional de Educação**. Disponível em:< <http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 23 de Novembro de 2018.

\_\_\_\_\_  
**SEC. Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em:< <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/6439>> Acesso em: 05 de novembro de 2018.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação** - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, ESTERA Muskat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

## **ESTUDOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: estado de conhecimento sobre os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**

Luna Estéfany Silva Santos\*

### **RESUMO**

Esta pesquisa selecionou o *GT23: Gênero, Sexualidade e Educação* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para analisar as temáticas e as palavras-chave dos trabalhos apresentados nas últimas três reuniões.

Além disso, buscou-se compreender os resultados encontrados e as conclusões destes trabalhos com o objetivo de perceber e categorizar como estão sendo realizadas as pesquisas na área educacional no eixo do Gênero, Sexualidade e Educação. A problemática da pesquisa deu-se diante da seguinte questão: Quais são as temáticas e os descritores que são utilizados com maior frequência nas pesquisas da área educacional do GT23 da ANPED? Para a elaboração deste artigo, foi realizado um estudo intitulado estado do conhecimento relacionado as pesquisas que discutem sobre Gênero, Sexualidade e Educação. Utilizou-se

---

\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Itabuna-BA, Brasil. E-mail: [lunaestefanys@gmail.com](mailto:lunaestefanys@gmail.com).

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

a concepção de estado do conhecimento da autora Marília Morosini (2015) que compreende a importância da construção de estados de conhecimento pelos pesquisadores. Para fundamentar a análise dos resultados encontrados foram utilizados os estudos da teórica Guacira Lopes Louro (1997). Estes resultados indicaram que atualmente, mesmo que diante de coletivos que se opõem a estas discussões, é enriquecedor o campo da pesquisa em gênero, sexualidade e educação.

**PALAVRAS-CHAVES:** Estado do conhecimento. GT23 da ANPED. Gênero, Sexualidade e Educação.

## INTRODUÇÃO

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma entidade sem fins lucrativos que foi fundada em 1978 com o objetivo de fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e pesquisa em educação e com a finalidade de desenvolver a ciência, a cultura e a educação baseando-se nos princípios de participação democrática, liberdade e justiça social.

As reuniões nacionais da ANPED são realizadas bianualmente e fortalecem as discussões de 23 Grupos Temáticos (GTs) diferentes, dentre eles estão: movimentos sociais, didática, formação de professores, alfabetização, filosofia, educação ambiental, educação especial, gênero e sexualidade.

Esta pesquisa selecionou o *GT23: Gênero, Sexualidade e Educação* para analisar as temáticas e as palavras-chave dos trabalhos apresentados nas últimas três reuniões da ANPED. Além disso, buscou-se compreender os resultados encontrados e as conclusões destes trabalhos com o objetivo de perceber e categorizar como estão sendo realizadas as pesquisas na área educacional no eixo do Gênero, Sexualidade e Educação. Sendo assim, a problemática da pesquisa deu-se diante da seguinte questão: Quais são as temáticas e os descritores que são utilizados com maior frequência nas pesquisas da área educacional do GT23 da ANPED?

Para fundamentar a análise dos resultados encontrados com a análise dos trabalhos publicados nas reuniões, foram utilizados os estudos da teórica Guacira Lopes Louro na sua obra célebre “Gênero, Sexualidade e Educação” (1997).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Guacira Lopes Louro é historiadora, mestra e doutora em Educação, professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) e é referência na área de gênero, sexualidade e educação. Pelos seus vários livros, artigos e capítulos

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

publicados sobre as temáticas, fundou o GT23 da ANPED e durante a 35ª Reunião desta associação, a autora foi homenageada com o Prêmio Paulo Freire.

A autora apresenta na obra “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista” (1997) os aspectos históricos, sociais e políticos sobre o movimento feminista, as suas “ondas”, princípios, consequências e conquistas. Principalmente, indica a importância de apresentar estas temáticas interseccionadas entre elas por “entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 24)

Ao sugerir que na década de 60 iniciou-se a discussão sobre o conceito de gênero<sup>57</sup>, contextualiza que os militantes se posicionaram como rebeldes ao se revelarem opostos à discriminação, segregação e ao tradicionalismo. Com isso, o movimento feminista se desenvolveu não apenas como um movimento de conscientização e protestos, mas sim como uma teoria a ser estudada profundamente e desenvolver pesquisas que resultem em artigos e livros, por exemplo.

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997, p. 23)

Diante disto, Louro (1997) enfatiza que os estudos feministas foram essenciais para o desenvolvimento das pesquisas relacionadas ao gênero, pois a mulher que era vista apenas como submissa, se tornou visível diante do aspecto acadêmico. As pesquisadoras começaram a escrever em primeira pessoa, sentindo-se assim pertencentes ao que estavam discutindo.

Temáticas como corpo, afetos, prazer, trabalho e profissão passaram a fazer parte das discussões femininas. Logo, estas se sentiram mais confortáveis em escrever e debater sobre estas temáticas. E, além disso, os indivíduos começaram a desenvolver a percepção da importância de se discutir e defender o conceito gênero.

Dessa forma, enfatizando o que a historiadora indica: “os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*” (LOURO, 1997, p. 26). Não é a negação do biológico, mas a percepção de que as construções históricas e sociais são produzidas sobre as características biológicas.

---

<sup>57</sup> No Brasil, foi a partir da década de 80 que as feministas começaram a utilizar o conceito de gênero.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Ao diferenciar os conceitos de sexo, sexualidade e gênero, a teórica afirma que os estudos sobre estas temáticas, embora enfatizem mais as mulheres, também se trata de homens. Afinal, o objetivo principal é disseminar a ideia de que os indivíduos, sejam homens ou mulheres, possuem características étnicas, raciais, religiosas, políticas, econômicas, culturais, que os diferenciam entre si em determinados tempos históricos, locais, etc. Ou seja, as generalizações que são realizadas a partir da oposição binária: homem/mulher; masculino/feminino<sup>58</sup>, são insuficientes e equivocadas diante da complexidade e diversidade existente no nosso mundo.

Além disso, Louro (1997) ressalta que estas oposições dão o aspecto de dominação e opressão dos homens em relações às mulheres. E que, para isto, há o feminismo como um ponto de resistência na qual a mulher pode exercer o seu poder. Possibilitando assim, a necessária e urgente desconstrução da polarização dos gêneros como sugere a historiadora.

Os autores Ana Maria Soares, Edmilson da Silva e Maria Helena de Andrade (2016) realizaram uma pesquisa na qual aprofundaram os estudos das ideias da Guacira Lopes Louro para refletir sobre a questão de gênero e a construção do sujeito na contemporaneidade. Indicaram que:

O objetivo central desse tema é a análise da escola como produtora de determinadas identidades de gênero e de sexualidades hegemônicas, que mediante distintos dispositivos, atuam na produção de meninos e meninas a partir de uma matriz heterossexista, heteronormativa e androcêntrica, que não tem dado conta de problematizar as diferentes possibilidades em que sujeitos se constituem para além do que é ser homem ou mulher na sociedade, tendo a finalidade de refletir a produção das masculinidades e feminilidades na educação, conforme o pensamento de Louro (2003) e outros estudiosos da área (SOARES, SILVA e ANDRADE, 2016, p. 2).

É imprescindível o papel da escola na discussão das temáticas sobre as relações de gênero e sexualidade com a educação. A escola é transmissora dos saberes e influenciadora das construções de ideias dos seus alunos. Portanto, o ambiente escolar é essencial na alteração de pensamentos dos jovens que estão inseridos neste meio. Ao se pensar na igualdade entre os gêneros e na disseminação de saberes sociais, indica-se a escola como incentivadora da produção de reflexões pelos sujeitos, como indicado pelos pesquisadores ao discutir as ideias da Guacira Louro.

## **METODOLOGIA**

---

<sup>58</sup> Segundo Louro (1997, p. 31): “a dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento”.



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Para a elaboração deste artigo, foi realizado um estudo intitulado estado do conhecimento relacionado as pesquisas que discutem sobre Gênero, Sexualidade e Educação. Utilizou-se a concepção de estado do conhecimento da autora Marília Morosini (2015) que compreende a importância da construção de estados de conhecimento pelos pesquisadores, principalmente os de pós-graduações, que escrevem teses e dissertações.

Como indica Morosini (2015), o estado do conhecimento constitui-se em identificação, síntese e reflexão do que foi produzido sobre determinada temática em um determinado espaço e período de tempo. Segundo a autora, o pesquisador que constrói estado do conhecimento deve ter compreensão da necessidade da reflexão crítica para produzir o texto. Ou seja, “o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico” (MOROSINI, 2015, p. 114).

Dessa maneira, a presente pesquisa foi realizada a partir da análise das fontes bibliográficas que foram os trabalhos apresentados no Grupo Temático 23 da **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)** que é intitulado: Gênero, Sexualidade e Educação. Essas fontes foram os trabalhos selecionados das últimas três reuniões da ANPED que estão disponíveis nas páginas do evento e que ocorreram entre os anos de 2013 e 2017.

## RESULTADOS

A partir da análise dos anais eletrônicos das reuniões elencadas na pesquisa, pôde-se destacar as seguintes informações:

- **36º reunião:** “*Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*”, ocorreu na Universidade Federal de Goiânia (UFG) e foram apresentados 35 trabalhos;
- **37º reunião:** “*Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*”, ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e foram apresentados 26 trabalhos;
- **38º reunião:** “*Democracia em Risco – a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*”, ocorreu na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e foram apresentados 21 trabalhos.

Diante disto, os artigos foram analisados individualmente em duas categorias elencadas para estudo: temática e descritores/palavras-chave. Os quadros abaixo

apresentam os resultados encontrados.

**Quadro 1:** Temáticas discutidas nas reuniões da ANPED (2013-2017).

| <b>36º Reunião ANPED<br/>(2013)</b>                       | <b>37º Reunião ANPED<br/>(2015)</b>       | <b>38º Reunião ANPED<br/>(2017)</b>          |
|---|---|--|
| Inclusão Social e Gênero<br>Corpos femininos e masculinos | Gênero na ANPED<br>Sexualidade e Religião | Movimento Feminista<br>“Ideologia de Gênero” |
| Ser mãe em bairros periféricos                            | Gravidez na adolescência                  | Políticas Educacionais                       |
| Professores Homens na<br>Educação Infantil                | Prostituição                              | Gênero na escola                             |
| Escritas-narrativas sobre gênero<br>e sexualidade         | Economia Doméstica                        | Corpo e performance                          |
| Análises de livros e<br>homossexualidade                  | PIBID                                     | Pedagogia e Religião                         |
| Transexualidades e<br>travestilidades III                 | Núcleos de estudos de gênero              | Diversidade Sexual                           |
| Sexualidade e HIV   | Mulheres na Física                        | Gênero e Docência                            |
| Gênero e Educação Física,<br>heteronormatividade          | Sexting: conotação sexual na<br>Internet  | Trans e Docência                             |
| Juventude   | Queer                                     | Gênero e Educação Infantil                   |
| Feminilidade, modo de ser mulher                          | Gênero e Educação Infantil                | Heróis, personagens das<br>crianças          |
| Queer   | Gênero e Poder                            | Brinquedos e brincadeiras:<br>ludicidade     |
| Gays e zona rural   | Gênero e Currículo                        | Gênero, Sexualidade e<br>envelhecimento      |
| Análise de livros e ideologia de<br>gênero                | LGBTfobia: relatos<br>TRANS               | Educação para mulheres<br>na América Latina  |
| Curso de Pedagogia: gênero e<br>sexualidade               | Mulher e Sindicalismo                     | Memes e cultura fitness                      |
|   | Permissividade e Juventude                | Homofobia na escola                          |
|   | Corpo e Sexualidade                       | Políticas para Mulheres                      |
|   | Gênero, Sexualidade e Cultura             |  |
|   | Formação, Tecnologia das<br>mulheres      |  |
|   | Heteronormatividade                       |  |
|   | Homofobia                                 |  |
|   | Livros didáticos e AIDS                   |  |
|   | Políticas Públicas e sexualidade          |  |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

**Quadro 2:** Descritores presentes nos artigos apresentados nas reuniões.

**36º Reunião ANPED**

**37º Reunião ANPED**

**38º Reunião ANPED**

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

| (2013)  | (2015)   | (2017)   |
|---|--|--|
| Vulnerabilidade. Gênero. Políticas sociais.   | Gênero. Sexualidades. Produção científica. ANPED. Grupos de pesquisa.  | Corpo. Gênero. Ocupação. Performatividade. Política.   |
| Mídia. Corpos. Gênero. Escola.  | Formação docente. Sexualidades. Experiência religiosa.   | Educação Infantil. Relações de gênero. Brincar.  |
| Mães de periferia. Discursos e representações. Subjetivação.  | Meninas-mulheres. Pobreza. Maternidade.  | Docência-decente. Gênero. Sexualidade. Biopolítica. Política. Cartografia. Professoras trans*. Currículo. Escola sem partido. Gênero. Identidade.  |
| Trajetória profissional. Relações de gênero. Professor homem. Educação infantil. Formação docente. Subjetivação. Experiência. Relações de gênero e sexualidades. Educação. Homossexualidade. Medicina. Educação. Metodologia. | Aprendizagem. Prostituição. Práticas sociais. Habilidades relacionais. Educação das mulheres. Instituições escolares. Ensino profissionalizante.   | Gênero. Trabalho Docente. Profissionalização.  |
| Professoras. Travestis. Transexuais. Escola, Transfobia.  | Formação docente. Gêneros. Sexualidades. Educação infantil. Núcleos de estudos de gênero. Educação superior. Acadêmicas feministas. REDOR.   | Criança. Consumo. Pedagogias de Gênero. Subjetivação. Gênero. Sexualidade. Curso Gênero e Diversidade na Escola.   |
| Juventudes. Soropositividades. Sexualidades. (Des)aprendizagens. Revelação de Diagnóstico. Educação Física escolar. Gênero. Norma. Heteronormatividade  | Gênero. Mulheres. Física. Educação Superior.   | Decolonialidade. Prática pedagógica. Cotidiano Escolar.  |
| Juventude. Estudos Culturais e de Gênero. Marcadores identitários. Experiência de si. Moratória social. Gênero. Estudos Culturais. Discurso.  | Sexting. Sexualidade. Tecnologias digitais.  | Ensino de Biologia. Transexualidade. Educação.   |
| Estética da Existência. Atitude Queer. Atitude Cínica. Vida Vivível.  | Queer. Gentrificação. Biopoder.  | Ideologia de gênero. Discursos religiosos-cristãos. Educação.  |
| Sexualidade. Transexualidade. Escola. Governo. Controle. Normalidade/patologização. Professoras trans. Escola. Teoria queer. Dobra. Juventude. Homossexualidade. Processos de subjetivação. Zona rural.                       | Gênero. Identidade. Educação Infantil. RCNEI. ANPED. Plutarco. Gênero. Poder. Educação. Moral.   | Gênero e Diversidade na Escola. Educação Infantil. Produção científica. Pânico moral. Transexualidade. Interseccionalidade. Teoria queer. Feminismo radical. Gênero. Sexualidade. Envelhecimento. Educação. Pedagogias Culturais. Posição de sujeito. Mulheres. Redes sociais digitais. Educação. Estado Laico. Diversidade sexual. Formação discursiva. Religião. |
| Gênero. Escola. Ideologia. Livro didático.  | Currículo. Gênero. Teoria. Prática   | Política. Mulheres. Institucionalidade. Igualdade. Gênero.   |
| Gênero. Sexualidade. Currículo. Pedagogia. Educação estética. Impulsos lúdicos. Pedagogos. Formação inicial   | Educação. Gênero. LGBTFobia; escola. Corpos e Subjetividades trans*. Escola. Governamentalidade. Biopolítica. Resistência. Mulheres. Gênero. Sindicalismo Docente  | Violência Sexual. Gênero. Educação. Distância social. Diversidade sexual. Escola. Homofobia. Preconceito.  |
| Educação estética. Sistema de arte. Ontologia. Trabalho de arte.  | Gênero. Estudos Culturais. Discurso. Subjetividades. Discurso pedagógico; Psiquiatrização; Dispositivo da sexualidade; Biopolítica neoliberal. Pedagogias de gênero e sexualidade. Pós-estruturalismo. Estudos | Corpo e escola. Escalpelamento. Corpo. Escola. Corpos na Amazônia.   |

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

|   |  |   |
|---|--|---|
| Gêneros musicais. Apreciação musical. Sequências didáticas. Educação básica. Performance. Pedagogia Teatral. Docência.  | queer. Transgeneridade. Relações de gênero. Educação Profissional. Divisão sexual do trabalho. Sexualidade. PIBID. Ciências.     | Educação. América Latina. Nísia Floresta. Soledad Acosta de Samper. Decolonialidade. Brinquedo de miriti. Cultura de gênero. Feminismo pós-colonial. Pedagogia decolonial. Ideologia de gênero. Pânico moral. Educação. |
| Pesquisa. Metodologia. Artes. Educação.   | Sexualidade. Homofobia. Grupo Focal. Dilema moral. Alteridade.   | Políticas educacionais. Ideologia de gênero. LGBT. PNE 2014.  |
| Arte. Dança. Docência. Ensino Superior. Linguagens. Educação. Formação humana. Sensibilidade. Saber. Formação estética. Formação de professores.  | Travestis. Transexuais. Transgêneros. Educação. Gênero. Livro didático. AIDS. Políticas Públicas. Gênero. Sexualidade. Educação. |   |
| Avaliação. Ensino Básico. Arte na Educação. Currículo. Imaginação. Ensino de artes visuais. Formação de professores. Fenomenologia. Arte/Educação. Formação do Arte/Educador. Identidade. Crise. Estudos Culturais. Colégio Pedro II. Ensino da arte. Professores de arte. Arte/educação. Performance. Educação. Função-educador. |  |   |
| Educação Musical. Educação Básica. Currículo. Avaliação. Currículo. Ensino de Música. Infância. Arte. Cinema. Indústria Cultural. Poética. Discurso. Ensino. Artes. Sintoma.  |  |   |
| Música na escola. Formação musical. Indústria musical.  |  |   |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da diversidade de temáticas e de palavras-chave encontradas nas pesquisas apresentadas nas últimas três reuniões da ANPED, pode-se afirmar que os estudos sobre as relações de gênero e sexualidade demarcada pelo aspecto educacional estão sendo realizados de forma cuidadosa e intensa.

Ao analisar os detalhes destas pesquisas que abordam temáticas que exigem estudo aprofundado e sensibilidade por se tratar de aspectos que são vistos, muitas vezes, como afastados da área da educação, é perceptível que há avanços e desenvolvimento, no Brasil, com relação a isto.

Pois, ao pensar que há algumas décadas atrás seria inadmissível pensar, discutir e produzir academicamente estas temáticas, atualmente, mesmo que diante

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

de coletivos que se opõem a estas discussões, é enriquecedor o campo da pesquisa em gênero, sexualidade e educação.

Diante das ideias expostas, pode-se concluir que como sugeriu a Guacira Lopes Louro (1997), o espaço escolar precisa ser um ambiente no qual se discuta estas questões com os sujeitos para que eles possam questionar, construir conhecimentos, formular opiniões e desenvolverem as suas identidades em todos os marcadores sociais, principalmente, estes destacados na pesquisa que geram preconceito, aversão e/ou evitações da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 1997. 6ª edição.

MOROSINI, Marília. **Estado do conhecimento e questões do campo científico**. Educação Santa Maria, v. 40, n. 11, p. 101-116, 2015.

SOARES, Ana Maria; SILVA, Edmilson Galdino da; ANDRADE, Maria Helena. Gênero, Sexualidade e Educação: concepções e reflexões de Guacira Lopes Louro. **III Congresso Nacional de Educação**. V. 1, 2016, ISSN 2358-8829. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_M D1\\_SA11\\_ID9140\\_14082016211755.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M D1_SA11_ID9140_14082016211755.pdf)>. Visto em: 17/07/2019.

## NÚCLEO DE INCLUSÃO CURUMIM (NIC) E A CONSTRUÇÃO DO PDI NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Aline Taciana Santana Cruz<sup>59\*</sup>

Juliana de Oliveira Melo<sup>60\*\*</sup>

Maria Rita Prudente da Silva Souza<sup>61\*\*\*</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo direciona-se no estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Individual no Núcleo de Inclusão Curumim (NIC), no município de Itabuna, tendo como eixo norteador a relação entre educação e inclusão como fundamentais no processo de

\*Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC/cursando psicologia, NIC – Escola Curumim, Itabuna-Ba, Brasil. [taciana07@hotmail.com](mailto:taciana07@hotmail.com).

\*\*Pós-graduada em Neuropsicologia da Educação Especial, do Instituto Superior de Educação OCIDEMNTE (ISEO/BA), habilitada em Letras e Artes pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/BA. NIC - Escola Curumim, Itabuna-Ba, Brasil. E-mail: [julianameloo@hotmail.com](mailto:julianameloo@hotmail.com)

\*\*\*Pós-graduada em Psicopedagogia - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Diretora Pedagógica da Escola Curumim/NIC e do AEHD do GACC Sul Bahia; Pós-graduanda do Curso Formação Pedagógica para Educação Inclusiva (FORPEI). [prudentemariarita@yahoo.com.br](mailto:prudentemariarita@yahoo.com.br)

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

intervenção e construção de novas possibilidades da prática educativa no contexto escolar. Objetiva-se estudar e analisar a construção e adaptação do PDIs desenvolvidos no NIC, assim, escolhemos um aluno e a partir de observações e interação entre educação e inclusão apresentaremos planejamento e ações. Através de abordagem metodológica e qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a partir do estudo das experiências vivenciadas, seguida de reflexão e ação sobre os casos. Utilizou-se como estratégia para a coleta de dados documentais (entrevista com os pais ou responsáveis, EOCA, técnicas projetivas, provas piagetianas, desenhos, textos impressos e eletrônicos e propostas do NIC). Comprova-se, portanto, que o NIC, componha-se em um espaço potencial de práticas educativas interdisciplinares e a comunicação reflexiva, criativa e articulada com a escola, favorece no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, assim como sua interação com os pares.

## **2 INCLUSÃO: TEMPO E ESPAÇO DE ATUAÇÃO**

Entende-se como educação inclusiva um princípio educacional em que todos devem aprender juntos, incluindo alunos com deficiência, com apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular (ARANHA, 2008; ROGALSKI, 2010).

A compreensão da educação inclusiva nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e as práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que é objeto do ensino formal. Como modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui alunos por não atenderem ao perfil idealizado institucionalmente. A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

A aprendizagem é um processo contínuo, que opera sobre todos os dados que alcançam um leque de significação, dependendo da memória e da atenção. A capacidade cerebral em armazenar dados para a sua utilização posterior permite, mediante a memória, codificar e decodificar informação.

Há alunos com dificuldades para aprender, que, apesar de adequada inteligência, visão e audição, necessitam de estímulos nas áreas cognitivas, motoras e emocionais. Ou seja, a aprendizagem infantil está intimamente ligada ao desenvolvimento da criança, às figuras representativas da aprendizagem, ambiente de aprendizagem formal. Condições orgânicas, emocionais e estrutura familiar. Segundo Lopes (2001), qualquer intercorrência em um ou mais destes fatores pode influenciar, direta ou indiretamente, o processo de aquisição da aprendizagem.

### **3. NÚCLEO DE INCLUSÃO CURUMIM (NIC): ESPAÇO DE INTERVENÇÃO E CAPACITAÇÃO**

O Núcleo de Inclusão Curumim – NIC, constitui-se em um espaço de intervenção que deve oferecer as condições necessárias para crianças e adolescentes matriculados ou não em escolas públicas e privadas, superar os limites e/ou as dificuldades de natureza biopsicossocial que impedem a construção da aprendizagem.

A intervenção visa atender as especificidades de cada aluno a fim de instrumentalizar aos alunos com necessidades educacionais especiais para eliminar as barreiras da aprendizagem e contribuir na sua interação neste ambiente educativo e de convívio social.

Para atender as necessidades desses indivíduos, o NIC, possui uma dinâmica própria de trabalho, com intencionalidade, ações planejadas, executadas e avaliadas, pautadas nos teóricos que fundamentam o desenvolvimento e a maturação dos processos cognitivos, psicomotores e afetivos, bem como, as adequações metodológicas para a construção da aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e a elevação da autoestima, dentro do perfil de cada especificidade, conforme discriminação abaixo:

#### **ETAPAS DE ATENDIMENTO NO NIC**

1. SOLICITAÇÃO: Formalizada em uma FICHA DE ENCAMINHAMENTO pela escola ou familiar responsável.

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

2. AGENDAMENTO: O agendamento deverá ser realizado pelos educadores do Núcleo de Inclusão Curumim de acordo com o grupo de afinidade.
3. ACOLHIDA: Refere-se ao primeiro atendimento, direcionado aos responsáveis e/ou outros profissionais que acompanhe o aprendiz.
4. ATENDIMENTO 1: Será realizado por um ou mais educadores, em grupo ou individual, a depender de cada caso e poderá ser realizada no turno ou contra turno de aulas da instituição de origem.
5. ATENDIMENTO 2: Momento de construção e discussão do PDI do educando.
6. ENCAMINHAMENTO: A solicitação de consultas de outros profissionais para esclarecimentos de diagnóstico.
7. RETORNO: Devolutiva aos pais e educadores através de reuniões trimestrais e um documento formalizado ao final do acompanhamento.

Neste processo, cabe a equipe do Núcleo de Inclusão Curumim, avaliar, analisar e elaborar planos de ação e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) frente a alunos que necessitem de suporte, assim como está regulamentado no CNE/CEB:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos [...];

Portanto, consideram-se público para o atendimento no Núcleo de Inclusão Curumim os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.



Assim, é por meio destas etapas que mediamos o processo de construção do conhecimento dos alunos atendidos no NIC. Concordamos que “não é tanto a sequência rígida dos momentos que está em questão, mas o passar por todos eles, ou seja, o movimento entre os momentos” (VASCONCELLOS, 1992, p.18).

Desta forma, as etapas propostas ver o aluno como parâmetro de si mesmo, construído, objetivando e despertando o interesse em participar do seu momento de construção e aprendizagem.

#### **4 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E MUITAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM**

Discutir sobre a construção do Plano de Desenvolvimento Individualizado do Núcleo de Inclusão Curumim para a construção da aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, da cidade de Itabuna é percorrer por um espaço cheio de desafio, construção e descoberta.

É na busca de alcançar e desenvolver saberes, que o NIC, propõe ações delineadas pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como um suporte que registra a avaliação e a intervenção especializada pela equipe multiprofissional que media as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Buscamos pesquisar e adaptar o PDI para a nossa realidade, e este instrumento passou a compor o nosso fazer, organizando e orientando não só o planejamento, mas os professores, pais e profissionais como um todo, orientando e dando sentido a cada descoberta do aluno como mostraremos abaixo.

| <b>DADOS DO EDUCANDO</b> |  |
|--------------------------|--|
| NOME                     | BSR  |
| D.N.                     | 12/02/2011   |
| FILIAÇÃO                 | GSS e MMR  |
| CONTATO                  | xxxxx-xxxx   |
| CIDADE QUE RESIDE        | ITABUNA/BA   |
| SÉRIE                    | xº ANO   |
| ESCOLA                   | CURUMIM  |
| DIAGNÓSTICO              | RETARDO NO DESNVOLVIMENTO MOTOR, DEFICIENCIA NTELETUAL LEVE, BAIXA VISÃO |
| EDUCADOR NIC             | ALINE SANTANA, JULIANA MELO  |

#### **ESCUA COM OS FAMILIARES**

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

|                   |   |
|-------------------|---|
| ÂMBITO DO SUJEITO | BSR CHEGOU NESSA INSTITUIÇÃO EM 2017 PARA SER ACOMPANHADO PELO NÚCLEO DE INCLUSÃO CURUMIM, PERCEBEMOS LACUNAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, MOTOR, NA LINGUAGEM E DIFICULDADE DE SOCIALIZAÇÃO. ENCAMINHAMOS O ALUNO PARA UMA AVALIAÇÃO COM NEUROLOGISTA E OFTALMOLOGISTA, SENDO DIAGNOSTICADO COM RETARDO MOTOR E BAIXA VISÃO. EM 2018 AO RETORNAR PARA NOVA AVALIAÇÃO, ELE RECEBEU O DIAGNOSTICO DE DEFICIENCIA INTELECTUAL LEVE. BRUNO CONSEGUE IDENTIFICAR SÍLABAS E NUMEROS, PORÉM APRSENTA DIFICULDADE PARATRANSCREVER, FAZ O PRIMEIRO NOME EM LETRA BASTÃO, NÃO CONSEGUE FAZER REPRESENTAÇÕES ARTISTISCAS COMO DESENHAR, DEMONSTRA TAMBÉM LACUNAS NO RACIOCÍNIO LÓGICO. |
| AMBITO FAMILIAR   | B. MORA COM OS PAIS E UM IRMÃO MAIS VELHO, SENDO ACOMPANHADO SEMPRE PELA MAE OU IRMÃO PARA A ESCOLA. TODAS AS INTERVENÇÕES SOLICITADAS SÃO SEMPRE ATENTIDAS PELA MÃE, QUE DEMONSTRA TOTAL DISPONIBILIDADE PARA AJUDAR BRUNO A DESENVOLVER-SE.   |
| ÂMBITO ESCOLAR    | PASSOU A FREQUENTAR A CLASSE REGULAR EM 2018 CURSANDO O 1º ANO E NO TURNO VESPERTINO FREQUENTAVA O NIC TRÊS VEZES POR SEMANA. EM 2019, CURSA O 2º ANO E PERMANECE COM ESSA ORGANIZAÇÃO. B. SE ADAPTOU BEM TANTO NA SALA DE AULA REGULAR QUANTO NO NIC, APRESENTA MAIS AUTONMIA E MELHOROU A SOCIALIZAÇÃO. ESTAMOS TRABALHANDO NO ALUNO O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS, COGNITIVAS E FUNCIONAIS.   |

**NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

- CURRÍCULO ADAPTADO

- FREQUÊNCIA NO NÚCLEO DE INCLUSÃO CURUMIM, 3X POR SEMANA

- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO

-ATIVIDADES DE FOLHA COM FONTE 14 OU 16

**OBJETIVOS**

- AMPLIAR O VOCABULÁRIO RECEPTIVO E EXPRESSIVO
- ESTIMULAR O DESENVOLVIMENTO MOTOR E SENSORIAL
- ESTIMULAR A LEITURA, ESCRITA E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM VERBAL.
- AMPLIAR A FUNCIONALIDADE DO BRINCAR, A INTERSUBJETIVIDADE E A ABSTRAÇÃO
- ESTIMULAR AS FUNÇÕES EXECUTIVAS, JULGAMENTO E PERCEPÇÃO SOCIAL
- ESTIMULAR A AUTONOMIA
- GARANTIR A AMPLICAÇÃO DE RECURSOS INTELECTIVOS POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS
- PROMOVER A ESTIMULAÇÃO SENSORIAL E MOTORA POR MEIO DO BRINCAR
- ESTIMULAR O JOGO SIMBÓLICO E A CONDUTA SOCIAL

**PARTE 02**

**ATIVIDADES DE ESTIMULAÇÃO**

| ÁREAS                            | FUNÇÕES | ATIVIDADES  |
|----------------------------------|---------|---|
| ÁREA<br>COGNITIVA<br>HABILIDADES | ATENÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ASSOCIAÇÃO VISUAL</li> <li>• JOGO DA MEMÓRIA</li> <li>• QUEBRA-CABEÇA</li> <li>• COMPLETAR DESENHOS</li> <li>• LIGAR PONTOS</li> <li>• LABIRINTOS</li> <li>• PROCURAR OBJETOS</li> <li>• ORDENAR OBJETOS/BRINQUEDOS</li> <li>• IDENTIFICAR LETRAS E NÚMEROS</li> </ul> |

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

|  |                                     |   |
|--|-------------------------------------|---|
|  |                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• TANGRAM</li> </ul>   |
|  | <b>PERCEPÇÃO</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• VISUAL, TÁTIL, SONORA</li> <li>• CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</li> <li>• MANUSEIO DE LIVROS</li> <li>• RODA DE CONVERSA E MUSICALIZAÇÃO</li> <li>• BRINCADEIRAS MUSICAIS</li> <li>• MELODIAS COM BRINCADEIRAS DE MÃO (ADOLETA, ESCRAVO DE JÓ, NÓS SOMOS QUATRO ENTRE OUTROS)</li> <li>• MOVIMENTAÇÃO CORPORAL COORDENADA</li> <li>• SENSIBILIDADE SONORA</li> </ul> |
|  | <b>MEMÓRIA</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• CANÇÕES INFANTIS DA RODA DE MUSICALIZAÇÃO</li> <li>• REPETIÇÃO ORAL E ESCRITA DE PALAVRAS</li> <li>• PAREAMENTO DE IMAGENS X PALAVRAS</li> <li>• JOGOS DIVERSOS ADAPTADOS</li> <li>• JOGO DA MEMÓRIA</li> </ul>  |
| <b>ÁREA<br/>COGNITIVA<br/>LINGUAGENS</b> | <b>LINGUAGEM E ESCRITA</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• NÍVEL ALFABÉTICO</li> <li>• SÍLABA</li> <li>• SUBSTANTIVO</li> <li>• ADJETIVO</li> <li>• ENCONTRO VOCÁLICO E CONSONANTAL</li> <li>• NÚMERO E GÊNERO DO SUBSTANTIVO</li> <li>• RELAÇÃO FONEMA – GRAFEMA</li> <li>• PONTUAÇÃO</li> <li>• ACENTUAÇÃO GRÁFICA</li> <li>• GÊNEROS TEXTUAIS</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTOS E FRASES SIMPLES</li> </ul>              |
|  | <b>LINGUAGEM ARTÍSTICA</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS</li> <li>• PRODUÇÕES COORDENADAS</li> </ul>  |
|  | <b>RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• FORMAÇÃO DE CONJUNTOS</li> <li>• NÚMEROS NATURAIS</li> <li>• SISTEMA DECIMAL (UNIDADE, DEZENA, CENTENA)</li> <li>• METADE, DOBRO</li> <li>• ÍMPARES, PARES</li> <li>• FIGURAS GEOMÉTRICAS</li> <li>• ORDENS: CRESCENTE E DECRESCENTE</li> <li>• ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO</li> <li>• PESOS E MEDIDAS</li> <li>• ANTECESSOR E SUCESSOR</li> </ul>                    |
|  | <b>CONHECIMENT</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• DIAS DA SEMANA</li> </ul>  |

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
|                           | <b>O DE MUNDO</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• MESES DO ANO</li> <li>• CALENDÁRIO</li> <li>• ROTINA</li> <li>• A VIDA NA MINHA CIDADE</li> <li>• O MEU BAIRRO</li> <li>• MINHA IDENTIDADE</li> <li>• FRUTAS E LEGUMES</li> <li>• O SISTEMA SOLAR</li> <li>• A TERRA, NOSSO PLANETA</li> <li>• ANIMAIS: CARACTERÍSTICAS GERAIS E CLASSIFICAÇÃO</li> <li>• OS POVOS INDÍGENAS</li> <li>• MEIOS DE TRANSPORTE</li> <li>• MORADIA, ALIMENTAÇÃO E ROUPAS</li> <li>• O LIXO</li> </ul> |
| <b>ÁREA MOTORA</b>        | <b>DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA</b> | <b>PSICOMOTRICIDADE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CONTROLE DE MOVIMENTOS</li> <li>• LATERALIDADE</li> <li>• EQUILÍBRIO</li> <li>• ESPAÇO/TEMPO</li> <li>• SEGURANÇA</li> <li>• TÔNUS MUSCULAR</li> <li>• BLOCOS DE MONTAR</li> <li>• CIRCUITOS</li> </ul>  |
| <b>ÁREA SÓCIO AFETIVA</b> | <b>ÁREA EMOCIONAL-AFETIVA – SOCIAL</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• IDENTIDADE</li> <li>• AFETIVIDADE</li> <li>• INTERSUBJETIVIDADE</li> <li>• INTERNALIZAÇÃO DE ROTINA</li> <li>• RELAÇÕES INTERPESSOAIS</li> <li>• COMPORTAMENTO SOCIAL</li> <li>• AUTOESTIMA</li> </ul>  |

**PLANO PEDAGÓGICO**

**Tipo de Atendimento:** Sala de aula no turno matutino e oficina do Núcleo de Inclusão Curumim no turno vespertino

**Frequência:** 5x em sala de aula, 3x por semana na oficina com o seu grupo de afinidades – 13h30 as 16h30

**Composição do atendimento:** individual e em grupo.

**Atividades envolvidas:** Psicomotricidade, Música, Neuroeducação, Psicopedagogia, Socialização, oficinas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e funcionais.

**HO****SEGUNDA****TERÇA****QUARTA****QUINTA****SEXTA**

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472XRÁ  
RI  
OS

|                           | Sala de aula  | Sala de aula   | Sala de aula   | Sala de aula | Sala de aula |
|---------------------------|---|--|--|--------------|--------------|
| 07:<br>30                 |   |  |  |              |              |
| 13<br>H3<br>0-<br>14<br>H | Musicalização /<br>Socialização/Roda<br>de conversa – em<br>grupo | Musicalização /<br>Socialização/Ro<br>da de conversa<br>– em grupo | Musicalização /<br>Socialização/Ro<br>da de conversa<br>– em grupo |              |              |
| 14<br>H-<br>15<br>H       | Arte-Educação   | OFICINA  | Música – Tio<br>Mither – em<br>grupo                               |              |              |
| 15<br>H-<br>15<br>H2<br>0 | Lanche/Parque   | Lanche/Parque  | Lanche/Parque  |              |              |
| 15<br>H2<br>0-<br>16<br>H | Neuroeducação/Ps<br>icopedagogia                                  | Neuroeducação/<br>Psicopedagogia                                   | Neuroeducação/<br>Psicopedagogia                                   |              |              |
| 16<br>H-<br>16<br>H3<br>0 | Psicomotricidade  | Psicomotricidad<br>e   | Psicomotricidad<br>e   |              |              |

**TIPOS DE PARCERIAS NECESSÁRIAS**

- Familiar
- Psicóloga
- Fonoaudióloga

**DEVOLUTIVA/ENCAMINHAMENTOS****Devolutiva:****Encaminhamentos:** Psicóloga, fonoaudióloga.**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Comprova-se, portanto, que o NIC, componha-se em um espaço potencial de práticas educativas interdisciplinares e a comunicação reflexiva, criativa e articulada com a escola, favorece no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, assim como sua interação com os pares.

Após todas as etapas do atendimento educacional especializado, percebendo-se que alguns alunos necessitem de uma atenção individualizada mais efetiva que a escola não consiga prover:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e queiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Portanto, o Núcleo de Inclusão Curumim – NIC pretende oferecer um atendimento de qualidade para todos, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação relacionadas as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nosso modelo de atendimento estrutura-se em áreas de atuação, que serão vivenciadas pelos alunos durante sessões, lúdicas e desafiadoras, onde o tempo é direcionado ao atendimento individual e em grupo. Por fim, as atividades de intervenções desenvolvidas nos espaços de apoio, são realizadas na perspectiva de crescimento do sujeito e, os serviços oferecidos pelo NIC constituem-se em atividades auxiliares que darão suporte ao processo de superação das dificuldades que interferem o desenvolvimento dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Nesta perspectiva, os alunos vivenciarão oficinas de psicopedagogia e neuroeducação (abarcando a memória, atenção, concentração, raciocínio lógico-matemático), musicoterapia, psicomotricidade e psicologia.

Considera-se que a construção do Plano de Desenvolvimento Individual torna-se de extrema importância na prática educacional, visto que ampliamos o olhar do educador para cada caso, analisando e avaliando a criança como parâmetro de si mesma, com a participação de toda a equipe pedagógica e da família. É essencial identificar neste plano os elementos facilitadores e as barreiras do processo de aprendizagem desse aprendiz. Para chegar a este modelo de PDI, foi necessário implementar uma organização de fichas individuais e pastas, onde contém as mais variadas informações dos alunos como: nome, idade, documentos pessoais, ano de escolaridade, condições do ambiente familiar, descrição e em alguns casos o laudo da deficiências, problemas comportamentais ou de saúde e outras informações relevantes.

Vale ressaltar que para a elaboração deste plano é importante mediar e (re)avaliar os objetivos e as metas propostas para cada caso. Ou seja, cada aluno terá uma meta pré-determinada como, por exemplo: se a criança apresenta uma dificuldade de aprendizagem que a limite em cursar a série em menos disciplinas que seus colegas, isso poderá implicar no aumento do período de duração do seu curso. Ao mesmo tempo em que, pensando que neste caso é necessário adaptar as atividades e avaliativas, o educador poderá ainda adequar esses conteúdos e os seus critérios de avaliação a partir do perfil daquele aprendiz, sempre considerando suas diferenças e propondo novos desafios.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Não podemos deixar de mencionar que o PDI é um documento legalizado, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, publicado pelo MEC/SEF/SEESP em obediência ao ditame Constitucional e Internacional de Educação Inclusiva. Porém, o PDI ainda é um documento “desconhecido” por muitos profissionais da educação, ou utilizado/desenvolvido apenas pelo profissional que atua na sala Multifuncional / AEE (Atendimento Educacional Especializado) que acontece no contra turno do horário letivo regular. Na Escola Curumim este documento já faz parte do Projeto Político Pedagógico da instituição e permeia pela sala de aula e Núcleo de Inclusão Curumim.

Enfim, quando somos Curumim e costumamos dizer em forma de lema: “Uma vez Curumim, sempre Curumim!”, estamos em última instância afirmando que somente nos constituímos como sujeitos quando socialmente, individualmente e coletivamente descobrimo-nos geradores de soluções e construtores de novos saberes, quando ao educar, pretendemos ser sempre seres transformadores e verdadeiros agentes de mudança.

*“Precisamos contribuir para criar a escola, que é aventura, que marcha, que não tem medo de risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida”.*

**Paulo Freire**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 555/2007**, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Brasília – DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

LOPES, TCS. **Principais fatores relacionados à linguagem que podem dificultar a aprendizagem**. In: Bello JLP, ed. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA - O JOGO NA INCLUSÃO ESCOLAR**Ana Roberta do Nascimento Valette<sup>\*62</sup>Ana Cláudia dos Anjos de Oliveira<sup>\*\*63</sup>Eunice de Souza Pardini<sup>\*\*\*64</sup>**RESUMO**

O presente trabalho é o relato de uma experiência que obtivemos enquanto bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com crianças da educação infantil, numa escola pública do município de Ilhéus-Ba. O nosso objetivo foi mostrar à comunidade docente que existe a possibilidade de se trabalhar o tema Inclusão com crianças de 03 e 04 anos, sensibilizando o olhar dessas crianças à outras crianças que necessitem de atenção e cuidados especiais em razão das suas condições, de forma prazerosa. Foram desenvolvidas atividades lúdicas, tendo como estratégia norteadora, o curta metragem “CORDAS”, baseado em história verídica, que ganhou o Prêmio Goya 2014, na categoria Melhor Curta Metragem de animação Espanhol, além das brincadeiras “ovo na Colher”, “basquete”, “pintura”, “deficiente visual e guia” e “saci Pererê”. Observamos que dificuldades surgiram para as crianças durante o desenvolvimento das brincadeiras devido ao grau de complexidade existente nas regras, mas o êxito foi alcançado a partir do momento em que as crianças se sentiram responsáveis em ajudar uns aos outros e se doar para que todos “vencessem” as brincadeiras, convivendo com as diferenças de forma natural, desenvolvendo o sentido entre cooperação, o respeito e a paciência.

**Palavras – chaves:** PIBID. Inclusão. Educação infantil; Atividades lúdicas.

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho é o relato de uma experiência, dentre várias, que ocorreram durante os dias, do ano vigente, no desenvolvimento das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) das alunas Ana Cláudia Oliveira e Ana Roberta Valette que estão inseridas no referido programa e estão matriculadas no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Santa Cruz.

A princípio, julgamos pertinente explicar o que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O Programa é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), financiado pela

---

<sup>62</sup> \* VALETTE, Ana Roberta do Nascimento. Autora. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Bolsista. Aluna do 5º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: valetteemilla@hotmail.com

<sup>63</sup> \*\* OLIVEIRA, Ana Cláudia dos Anjos de. Autora. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Bolsista. Aluna do 5º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: anaclaudiaoliveira@hotmail.com

<sup>64</sup> \*\*\* PARDINHO, Eunice de Souza. Coautora. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Supervisora. Pedagoga há 12 anos, é concursada da Rede Municipal da cidade de Ilhéus/Bahia. nicepardinho@hotmail.com



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. O PIBID tem a finalidade de atender as necessidades da escola que está com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, de 4,4, levando proposta de melhoria no ensino para aumentar esse número.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes são acompanhados por um professor da escola que no nosso caso, foi a professora Eunice Pardini de Souza e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa, que foi a Dr.<sup>a</sup> Emilia Peixoto Vieira.

Essa vivência é rica e muito significativa porque leva o discente a conhecer as várias realidades e as necessidades que a diversidade de alunos possui, assim como oportuniza a primeira experiência enquanto docente, para muitos desses discentes que deixam de ser coparticipante, para atuar como regente de sala de aula, no momento das práticas do estágio supervisionado curricular, que é uma das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia. Evidenciamos que maior parte dos envolvidos recebem bolsa auxílio para desenvolver o projeto, mas também tem os voluntários que não recebem bolsas, mas se aperfeiçoam continuamente no seu fazer pedagógico.

Além de um preparo para a prática, como todo bom resultado, requer estudos aprofundados para suporte dessa prática. Dessa maneira, foram realizados entre a coordenadora de área e os pibidianos (alunos que participam do PIBID), encontros para estudos e discussões sobre a educação infantil, baseado nas DCNEI, BNCC, LDB e após a observação e análise do que se apresentava como demanda na turma em que fazemos parte, resolvemos junto com a supervisora e a coordenadora, desenvolver estratégias para tentarmos minimizar uma das questões encontrada, que se trata da dificuldade de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula e fazer com que exista a interação desse aluno com as outras crianças. A referida experiência se deu na escola Estrela da Manhã (nome fictício), no município de Ilhéus/Bahia, com crianças da educação infantil, com 03 e 04 anos de idade.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### JOGOS DIDÁTICOS

Durante muito tempo, confundiu-se o ensinar com o apreender, e a metodologia utilizada era aquela em que o professor passava o conteúdo e o aluno repetia várias vezes, até que tivesse decorado o assunto. Foi preciso muito estudo para entender que o processo de ensino-aprendizagem, já que é uma construção, não se dá de forma verticalizada. E segundo a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1985), cada indivíduo possui uma forma de apreender, cada um com sua particularidade.

Ao perceber que somente transmitir o conhecimento não bastava, e com o intuito de potencializar o desenvolvimento dessas diversas inteligências, surgiu a necessidade de incorporar aos aprendizados os jogos didáticos, criando uma maneira para que todos alcançassem o objetivo da escola, que é o aprendizado. O jogo tem o poder de estimular o aluno ao aprendizado, construindo e enriquecendo as novas descobertas, ele é um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor do conhecimento, estimulador de novas ideias.

Então, cabe ao educador pensar em formas criativas para que o aluno adquira informações e construa o conhecimento, não apenas a aquisição e construção de conteúdos educativo/cognitivo, mas um conhecimento do ser como um todo.

A definição de jogo é muito complexa e vai depender do modelo cultural em que o sujeito está inserido. Existe vários tipos de jogos e podemos ter como exemplo desses vários jogos, o jogo político, o jogo de imitações, o jogo de quebra cabeça, jogo de futebol, jogo de vôlei, jogo de adulto, de criança, de gato, de cachorro. Mas em cada jogo tem uma regra, um detalhe que o torna específico. No jogo político vive-se em função de ganhar mais, obter lucros. No jogo de imitações usamos o imaginário, no quebra-cabeças é preciso ter muita atenção, concentração e observação. No xadrez é preciso saber as regras para jogar as peças. Vale salientar que nem toda brincadeira é um jogo, para algumas culturas uma menina brincando com boneca, é um faz de conta, ela pode ser usada como filhinha, como mamãe ou o que a imaginação permitir. Já em algumas culturas indígenas a boneca, conforme pesquisas etnográficas, segundo Kishimoto, 1999, p. 132, as bonecas são como uma divindade.

Também podemos usar como exemplo o arco e flecha, que para os índios quando entrega na mão de crianças esse é utilizado para ir treinando uma habilidade, se preparando para a caça quando se tornar adulto. Já em outras culturas é apenas

uma brincadeira de atirar no alvo.

Desta maneira o jogo irá assumir o objetivo e as regras conforme a intenção de quem o utiliza. Assim não é diferente na educação infantil, onde os jogos são utilizados com uma intencionalidade, com o objetivo de ensinar, de desenvolver competências e habilidades na criança.

Com o brinquedo é diferente, a criança irá utilizá-lo no seu mundo de faz de conta, não existe regras, existe apenas a imaginação. O brinquedo é a representação do cotidiano da criança, se refere ao que ela vive e são as construções do que ela vive. Uma boneca, que representa a filha, um carro, que pode ser igual ao do pai ou que viu na televisão. É o carro de polícia, de bombeiros, é a bolsa, a casa, etc. Ou até mesmos dragões e monstros que estão de certa forma no cotidiano, pois estão nos desenhos ou nas histórias que as crianças escutam.

A brincadeira, seja qual for, como soltar pipa, roda, jogar pião, brincar de casinha, tem o objetivo de desenvolver o imaginário, raciocínio lógico, a coordenação motora fina e ampla, a espontaneidade da criança. Através da brincadeira a criança socializa e interage com o meio.

Dessa maneira, os jogos, brincadeiras e os brinquedos irão ajudar muito no desenvolvimento infantil. Os jogos irão proporcionar diversas experiências, quando forem bem realizados levando ao sucesso e irão proporcionar atitudes e senso de iniciativa. Quando não alcançado o objetivo, irão proporcionar sentimentos de dúvida e vergonha. Mas é preciso a criança passar por essas fases para ter conhecimento do sentimento. Além disso, o êxito em outras partes irá superar a sensação da frustração. Segundo Piaget, no processo de aprendizagem a criança passa por alguns caminhos para o desenvolvimento da sua cognição, sendo eles adaptação - onde a criança vai se ajustar ao meio ambiente; acomodação - onde a criança vai conhecer a realidade e vai ajustando seu comportamento e a assimilação - onde ela interpreta novas informações. Nessa fase, é preciso passar por experiências para poder assimilar o conceito.

Piaget divide esses estágios de desenvolvimento em quatro momentos que são importantes para entender como se dá o aprendizado das crianças que são:

Sensório-motor: 0 a 2 anos – Desenvolvimento da percepção e motricidade;

Pré-operatório: 2 a 7 anos – surgimento da linguagem e da imitação deferida;

Operatório-concreto: 7 a 11 anos - aplicações lógicas, e vivências centradas no aqui e agora;

Operatório-formal: adolescência em diante - desenvolvimento de operações lógicas, raciocínio dedutivo e de probabilidades.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Atemo-nos nesse nosso trabalho ao estágio pré-operatório, que é onde se encontram as crianças que estamos tendo nossa experiência no PIBID. Nesse estágio como dito, a criança está no processo de desenvolvimento da linguagem, construção de pensamentos lógicos, onde irá fazer associação do mundo com as imagens e as palavras, assimilando as informações. E essa assimilação pode ser alcançada quando for executado o uso de atividades físicas nos processos cognitivos. Nessa idade a criança precisa do concreto para entender o que se passa e será muito mais facilmente entendido quando ela estiver praticando, vivenciando. Então o jogo ajudará no desenvolvimento da criança, fazendo com que ela consiga compreender o mundo físico e real já que tem que seguir regras e normas. Ou seja, ela passa a experimentar a parte intelectual. Sendo assim, ela vai passar pelos processos de acomodação, assimilação e adaptação definidos por Piaget, onde o aprendizado começará a fazer sentido para ela, através da interação com o outro e com as relações com o mundo. Para nós, pedagogos em formação, entendemos que esses processos são facilitados quando vivenciados.

## **A INCLUSÃO**

Nossa atividade deu início com quando percebemos logo no começo das atividades do PIBID, que no universo de alunos em nossa sala, tinha um menino com deficiência e uma menina que estava sempre ali, do seu lado, ajudando em tudo que era preciso. Chamou muito a nossa atenção essa atitude dela porque enquanto os outros seguiam como se todos os alunos não tivessem deficiência, ditos “normais”, ela procurava sempre se inteirar dos momentos em que nosso (utilizamos o pronome possessivo, porque realmente assumimos a postura de professoras preocupadas com o bem-estar e desenvolvimento dos seus alunos) garotinho de nome fictício Breno, estava envolvido. E quando não estava envolvido, tentava integrá-lo.

Quando assistimos ao curta-metragem “CORDAS”, ficamos encantados pelo desenho e associamos de imediato a essa garotinha que, por coincidência, tem o nome de Maria, igual a menina do desenho. Não teve como não observar como elas se parecem em atitude, e resolvemos fazer uma atividade que pudesse trabalhar com todos da turma, não só com Maria, a questão da deficiência. Cordas é um curta-metragem encantador, escrito por Pedro Sólis, que diga-se de passagem, ganhou o Prêmio Goya 2014, na categoria de Melhor Curta Metragem de Animação Espanhol. Pedro faz uma homenagem à sua família que tem um contexto muito parecido com seus filhos. Ele fala sobre a entrada de um garotinho que tem paralisia cerebral em

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

um orfanato e encontra uma menina chamada Maria, que mesmo sem experiência com colegas com deficiência, fica ao seu lado dando toda a assistência para o desenvolvimento de suas atividades escolares e cria estratégias para fazê-lo brincar, como todas as crianças. Maria deixa de brincar com seus amiguinhos e vai em busca de situações para brincar com Nicolas e inseri-lo no contexto social, visto que os outros alunos o renegaram em razão da sua condição. Cordas possui 10 minutos e 50 segundos, aproximadamente.

Para dar início à nossa atividade, fizemos um planejamento para apresentar à coordenação pedagógica, com o intuito de que esse projeto fosse incorporado no planejamento das outras turmas. Afinal, trabalhar o tema deficiência não precisa necessariamente, ter um aluno deficiente na sala e pode ser trabalhado desde cedo para que as crianças percebam que existem outras crianças com diversas condições.

## **A INCLUSÃO ESCOLAR**

A Inclusão Escolar é também chamada de Inclusão Social na Escola e consiste em ações que visam eliminar o preconceito e a discriminação, acolhendo todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental, no âmbito de uma instituição de ensino, espaço este que deve ser parte primordial para a formação do ser humano como um cidadão.

Acrescentamos que todas as instituições devem oferecer atendimento especializado, chamado de Educação Especial. No entanto, o termo não deve ser confundido com escolarização especial, que atende os portadores de deficiência em uma sala de aula ou escola separada, apenas formadas de crianças com NEE, salas estas chamadas de Salas Multifuncionais.

Evidenciamos que recusar-se a ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime e que o artigo 208 da Constituição Brasileira especifica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

A legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns. Ou seja, uma criança portadora de deficiência não deve ter de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

procurar uma escola especializada. Ela tem direito a cursar instituições comuns, e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela.

Às vezes o atendimento escolar especial (AEE) deve ser feito com um profissional auxiliar, em caso de paralisia cerebral, por exemplo. Esse profissional auxilia na execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal. O professor e o responsável pelo AEE devem coordenar o trabalho e planejar as atividades. O auxiliar não foge do tema da aula, que é comum a todos os alunos, mas o adapta da melhor forma possível para que o aluno consiga acompanhar o restante da classe. E é assim que acontece com o nosso aluno Breno.

## **METODOLOGIA**

Primeiramente colocamos o desenho para as crianças assistirem. Depois perguntamos o que elas entenderam a respeito do que viram. Cada uma contou a história e fez suas associações. Aproveitamos o momento para explicar para elas o que significava inclusão, deficiência, preconceito, estereótipo, igualdade, diversidade e respeito com um vocabulário fácil de ser compreendido.

- \* Igualdade - ensinamos às crianças que mulheres e homens são iguais, podem brincar de tudo e com todos os brinquedos, de carrinho, de boneca, etc. Porque as mulheres dirigem carro e aprendem a ter habilidades espaciais e os homens aprendem a ter cuidado com o outro, aprendem a proteger.
- \* Respeito – ensinamos às crianças que é um dever que temos que ter com o outro, cada um possui uma maneira de ser; uns mais baixos, outros mais altos, uns mais gordos, outros mais magros, cada um é de um jeito. Assim como existem vários tipos e cores de animais, existem vários tipos de pessoas e que cada uma delas possui um tempo para aprender, umas mais rápidas e outras mais devagar. Precisamos entender e esperar pois, às vezes, podemos estar em lugares contrários, ocupando o lugar do outro.
- \* Diversidade – ensinamos às crianças que as pessoas são diferentes umas das outras, mas todas possuem beleza, cada uma tem uma cor de pele, cor de cabelo, cor dos olhos. Uns cabelos são lisos, outros cacheados, uns grandes e outros compridos, independente das suas condições (condições no sentido mais abrangente da palavra).

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

- \* Preconceito – ensinamos às crianças que é quando pensamos algo sobre determinada coisa ou pessoa sem ao menos conhecermos. Como por exemplo falar que maçã é ruim sem nunca ter comido. É preciso experimentar, conhecer.
- \* Estereótipo – ensinamos às crianças que são generalizações que as pessoas fazem sobre comportamentos ou características de outros. Estereótipo significa impressão sólida, e pode ser, por exemplo, sobre a aparência, roupas, comportamento, cultura etc.
- \* Deficiência – Ensinamos às crianças que é qualquer tipo de perda ou anormalidade que limite as funções físicas, sensoriais ou intelectuais de uma pessoa. Ou seja, condição que dificulta alguém a desenvolver certas atividades.
- \* Inclusão – Ensinamos às crianças que é acolher todas as pessoas, sem exceção, nos mais diferentes ambientes, independentemente de suas características.

Depois de explanar sobre os conceitos acima exemplificando-os, desenvolvemos atividades com os meninos. Aproveitamos que na sala tem uma cadeira de rodas, utilizada pelo aluno Breno, e colocamos um por fez na cadeira, e fizemos a brincadeira de “Ovo na Colher”. O objetivo da brincadeira é a criança conseguir colocar na boca uma colher com um ovo em cima e percorrer a sala de um lado a outro com a ajuda do amigo. Um sentado na cadeira de rodas e o outro conduzindo a cadeira de rodas.

Outra brincadeira que fizemos foi a do jogo de “Basquete”, em que a criança participa do jogo também sentada na cadeira de rodas. Como a escola só tem uma cadeira de rodas, houve um rodízio do uso da cadeira para que todos experienciassem a sensação de brincar, com limitações.

Aplicamos também a brincadeira “Deficiente Visual e Guia”, onde metade das crianças fica de venda nos olhos e a outra vai guiar o seu parceiro nas brincadeiras. Depois trocamos as posições e quem estava sendo o guia, fica com os olhos vendados.

Fizemos atividades de Pintura onde as crianças só podiam utilizar um braço para executar todos os movimentos, colocando o outro para trás. E também fizemos a brincadeira do “Saci Pererê”, onde que as crianças só podiam utilizar uma perna só para atravessar a sala de um lado a outro, e em alguns momentos eles podiam se apoiar no outro buscando ajuda para desenvolver a tarefa.

## **RESULTADOS**

No que se refere ao vídeo apresentado, todas as crianças assistiram atentamente enquanto a aluna Maria além de assistir, direcionava o olhar ao colega Breno. Ao término do vídeo e das explicações com um vocabulário fácil de ser entendido pelas crianças, trabalhamos os conceitos de inclusão, deficiência, preconceito, estereótipo, igualdade, diversidade e respeito e dando exemplos da vida cotidiana e surgiram dúvidas que eram de se esperar, tendo em vista que todas as palavras trabalhadas eram novas para o repertório delas. Mas ficamos contentes pelos questionamentos feitos porque para nós, os questionamentos se apresentavam como interesse pelo vídeo e pela forma como estava sendo apresentado o tema Inclusão para eles.

Quanto às brincadeiras “Ovo na Colher” e “Basquete”, discursaram que já conheciam a brincadeira, mas que havíamos brincado de uma forma “estranha” por ter sido com cadeiras de rodas. Isso soou a nós como ponto positivo porque estávamos tornando brincadeiras inclusivas como brincadeiras já conhecidas, mas adaptadas. Foi divertida e gratificante a brincadeira porque havia uma disputa entre eles para verificar quem melhor auxiliava o colega na cadeira de rodas pois compreenderam que muito dependia deles para que a dupla obtivesse êxito.

No que concerne às brincadeiras “Pintura” e “Saci Pererê”, percebemos a dificuldade em conseguir não utilizar todos os membros, nenhuma criança conseguiu desempenhar toda a atividade seguindo as instruções dadas e verbalizaram ser muito difícil de conseguir.

Acerca das brincadeiras “Deficiente Visual e Guia” e “Saci Pererê”, solicitaram muito a ajuda do outro colega. Notamos que por mais difícil como a tarefa se apresentava por precisar dos outros para dar segurança e alcançar o objetivo, eles conseguiram obter êxito através da paciência, do sentimento de ajuda ao outro.

Para nós, todas as crianças obtiveram êxito em todas as atividades mesmo deixando cair o ovo da colher, mesmo utilizando os dois braços durante a Pintura, mesmo colocando os dois pés no chão na brincadeira do Saci, mesmo levantando da cadeira na brincadeira do basquete. Isso porque o nosso objetivo era trabalhar a solidariedade e empatia. Sendo assim, obtiveram o êxito por se sentirem responsáveis em ajudar os seus colegas e se doar para que eles “vencessem” as provas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Os jogos são elaborados para ser um suporte à ação docente, porque é preciso o professor reconhecer as limitações dos alunos e possa averiguar se o ensino está sendo adquirido, para que futuramente ele possa avaliar o aluno. Quando o professor abre sua mente para novos tipos de aprendizagem, ele também ganha bastante experiência e valoriza todos os alunos que venham a estar em sua sala de aula.

Muito importante que os alunos sem deficiência estejam inseridos nas brincadeiras com os brinquedos especiais, pois assim irão entender o contexto da criança com deficiência e assim aprendem a respeitar e entender o mundo do outro, aprendendo também que o outro tem o mesmo potencial que o seu. Essa vivência permitiu a todos nós perceber que o outro é capaz e só precisa de ferramentas específicas para desenvolver seu potencial.

Espera-se que as práticas educativas voltadas para a real inclusão transformem a sociedade em pessoas mais sensíveis, conscientes, capacitadas e éticas, onde possam sempre perceber que todos são iguais e têm os mesmos direitos.

Afinal, o objetivo da real inclusão é combater o preconceito buscando o reconhecimento e a valorização das diferenças através da ênfase nas competências, capacidades e potencialidades de cada um.

Sendo assim, o uso das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos tem uma função bem mais abrangente e transformadora.

“A brincadeira estimula a formação do laço social através da história contida nos jogos e brincadeiras e expressa pelos companheiros de jogo. Implica regras, permitindo a vivência dos limites, das referências, constituindo-se, por essa via, continente (FORTUNA 2002, p.467) ”.

Com os jogos e as brincadeiras a criança passa a se sentir pertencente ao mundo, para a socializar as experiências e vivências, passa a conhecer sem perceber, sem o peso da aprendizagem escolar.

Dessa maneira, nosso objetivo com as brincadeiras foi fazer com que a criança conseguisse entender o outro (independente da sua aparente limitação), percebesse que esse outro está no mesmo ambiente que ele (na sala de aula), e começasse a envolvê-lo na atividade, entendendo que às vezes precisamos de ajuda para realizar nossas tarefas.

Pensamos que a diversidade proposta pela escola inclusiva é positiva para todos os envolvidos. De um lado os alunos com suas respectivas particularidades, que usufruem de uma escola preparada para ajudá-los com o aprendizado e do outro, os demais alunos que aprendem a conviver com as diferenças de forma natural, desenvolvendo o sentido entre cooperação, o respeito e a paciência.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>.

Acesso em: 01 ago. 2018.

COSTA, Eneida Elisa Mello; BOMTEMPO, Edda. **Jogo com regras e a construção do pensamento operatório**: um estudo com crianças pré-escolares.

1991. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

DIAS, Simone Trevizan. **A importância do lúdico**: memorial de formação. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

Disponível em: <http://www.clubedosrecreadores.com/clubeintellectual/18.pdf>

Acesso em: 28 jul. 2019.

PROJETO CELEPAR. **Gestão Escolar**. Curitiba. Secretaria da Educação do Paraná Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional - Fundepa Seed Lab.

Disponível em:

<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/10/fasespiaget.jpg>

Acesso em: 28 jul. 2019.

SÓLIS, Pedro. **Cordas**. Espanha, 2014. Facebook Watch. Disponível em:

<https://www.facebook.com/watch/?v=427492274061929>

Acesso em: 28 jul. 2019.

## **HORTA ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO: UM RECURSO PEDAGÓGICO<sup>65</sup>**

Laiana Silva de Oliveira Foeppel Dias<sup>66</sup>

Janiele Nascimento dos Santos<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Texto produzido para submissão no IV Simpósio de Pedagogia- SIMPED- Alfabetização: das Políticas Públicas à sala de aula-UESC.

<sup>66</sup> Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Curso Avançado em Teologia com o título de Bacharel em Teologia, pelo Seminário Teológico Batista Bereiano (STBB) de Ilhéus-BA, convalidando diploma na Faculdade de Teologia Integrada (FATIN) em Igarassu-PE; Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, do Instituto Superior de Educação Ocidentemnte (ISEO)-Núcleo de Pós-Graduação de Itabuna (NPGI); Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia da Educação, do Instituto Superior de Educação Ocidentemnte (ISEO)-Núcleo de Pós-Graduação de Itabuna (NPGI); Pós-graduanda em Educação do Campo pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus-BA. E-mail: [laiana-oliveira@hotmail.com](mailto:laiana-oliveira@hotmail.com)

<sup>67</sup> Graduada em Pedagogia, Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); Pós-graduanda em Educação do Campo, Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilheus-BA.

## Resumo

O presente artigo é resultado de uma Oficina Pedagógica em uma escola do campo, que definiu a horta na escola como um recurso que tem a possibilidade de mobilizar, articular e construir ações e estratégias para a Educação do Campo através da agricultura; desenvolver alternativas que potencialize o trabalho pedagógico que contribua para a expansão de saberes voltado para o Campo em consonância com a Comunidade e a Agricultura Orgânica; efetivar a melhora na qualidade do cardápio escolar, compreendendo o ensino de Ciências nos anos iniciais. Pauta-se na intervenção investigativa, com aspectos ligados à cidadania e a compreensão crítica, incentivando ações didático-pedagógicas com atividades problematizadoras, através de conteúdos das ciências, relevantes às situações significativas vivenciadas pelos alunos. A Oficina Pedagógica almejou responder a seguinte questão: De que forma a horta escolar pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, ao inserir hábitos saudáveis relacionando à educação ambiental no contexto escolar? As informações foram obtidas por meio de observação em conjunto com a intervenção realizada na Oficina Pedagógica estruturada, fundamentada em Caldart (2002), uma vez que considera a reflexão da prática pedagógica um processo de formação humana numa perspectiva Omnilateral, desencadeando na arte de educar. Os resultados possibilitaram que os docentes repensassem suas práticas em consonância com um processo de reflexão, tempo, maturação de ideias e empenho nas ações planejadas e realizadas.

**Palavras chave:** Horta Escolar; Educação do Campo; Ensino por investigação.

## INTRODUÇÃO

Considerando a escola em conjunto com o contexto da comunidade para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual inicialmente reconhece o valor da experiência enquanto um caminho para a elaboração do conhecimento. O desenvolvimento do sentido de pertencimento e que valorize o Campo, as práticas culturais das comunidades camponesas como modo de fortalecimento da Educação do Campo, tendo como valor fundamental o respeito à diversidade. Desta forma, Caldart (2002) traz contribuições sobre a identidade dos povos do campo, refletindo sobre o projeto político pedagógico das escolas do campo e salienta que este desafio se desdobra em duas tarefas combinadas: identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Faz-se necessário articular com o desafio de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias

---

<sup>68</sup>Graduada em Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal. Licenciada em Educação Física, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Especialista no Ensino Estruturado para Autista, Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); Pós-graduanda em Educação do Campo, Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus-BA.

<sup>69</sup>Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1984), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2011). Professora do Adjunta do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da UESC.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

que possam orientar o pensar sobre a prática de educação dos sujeitos do campo. Sendo assim, outras práticas e políticas de educação podem surgir a partir de um trabalho que será tanto mais legítimo quanto realizado de modo coletivo.

Como um dos fundamentos para a construção do projeto político e pedagógico, Caldart (2002) aborda o diálogo com a teoria pedagógica, onde salienta que não foi à pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não constitui um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. Logo, o diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

Considerando que a função social da escola é a escolarização para formar cidadãos críticos para a sociedade, capazes de estabelecer relações com o meio em que vivem, surge a indagação em relação à alimentação saudável, uma vez em que os alunos da escola do campo estão inseridos em um contexto de plantações, pescas e dentre outros, mas, ainda assim não usufruem e não levam tais alimentos que supostamente seriam mais saudáveis para seus respectivos lanches na escola.

Sendo assim, surge à problemática: De que forma a horta escolar pode contribuir para a aprendizagem dos alunos ao inserir hábitos saudáveis relacionando a educação ambiental no contexto escolar?

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A escola do campo é um ambiente propício para envolvimento de alunos, professores e comunidade na discussão e aprendizagem de assuntos relacionados ao currículo da escola. Podendo ser realizada através de diversas ações integrando a comunidade e a escola em busca do incentivo aos hábitos de participação da comunidade local na escola, resgate da região, voltar o seu olhar para as formas fecundas de vida, apresentadas pelas experiências dessas pessoas, ou seja, em que as práticas e ferramentas pedagógicas sejam pensadas e organizadas a partir das demandas de seu povo.

Considerando os processos educativos, o procedimento de produção social, onde estabelecem determinadas relações, determinando o grau de desenvolvimento das relações produtivas. Nas especificidades das relações sociais é necessário repensar o processo amplo de formação humana para desenvolver a perspectiva de superação do capitalismo.

Em uma relação dialética de superar processo educativo burguês em umas

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

práxis revolucionárias com processos formativos que desenvolvem conhecimentos para novas relações sociais libertárias da burguesia. Como superação das relações sociais, o trabalho como princípio educativo em um processo de socialização e construção da personalidade a sua condição de ser da natureza, para produzir seu meio de vida.

Em uma educação Omnilateral, espera-se desenvolver todas as dimensões em contraposição a visão unidimensional para o capitalismo. Para o desenvolvimento do humano omnilateral é necessário dilatar as qualidades e potencialidades humanas, superando o capitalismo através das relações sociais. Marx (1983) abordava a necessidade que em seu processo formativo se dê a conhecer os processos de produção iniciando de instrumentos elementares de todas as indústrias, sendo crucial a dedicação de tempo para qualquer forma de trabalho social produtiva, na família e na instituição escolar.

Dessa maneira a horta na escola passa a ser uma excelente ferramenta para trabalhar com crianças e adolescentes com a visão de contemplar conteúdos e valores ambientais, assim como o crescimento das plantas associados aos estudos de ciências e matemática, em uma perspectiva transdisciplinar, incentivando a alimentação saudável e a conscientização com o meio ambiente. A oficina horta na escola, além do viés ambiental, reforça e enriquece a valorização da merenda escolar saudável. E para além deste a valorização do que é local, cultural, lhe dando apropriação e valorização, onde o plantio de hortas leva ao aluno o contato direto com a terra, permitindo a interatividade da ação educacional na relação do fazer cultural e as afinidades do homem com a terra.

A identidade local deixou de ser considerada em muitas escolas do campo, em uma concepção antagônica com currículos que privilegiavam uma visão urbana de educação. Com o reconhecimento de Políticas de Educação do Campo, o cenário Campesino vem apresentando mudanças, para buscar a valorização da cultura regional, como a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002. Na visão de escola do Campo, o aprendizado não se restringe apenas no espaço escolar dentro das salas, com o plantio da horta, os alunos aprendem o conteúdo escolar de forma concreta. No espaço de plantio as crianças podem acompanhar os estágios de crescimento e desenvolvimento das espécies, os cuidados e utilidades, assim como os cuidados para a devida época de plantio de acordo a plantação necessária. Igualmente o contato com criações, leva as crianças ao convívio com práticas da própria comunidade local.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma Oficina Pedagógica em uma escola do campo, utilizando a Horta Escolar enquanto recurso pedagógico.

Participantes – Professoras de Educação Infantil da Instituição e seus alunos foram convidados a participar da pesquisa contribuindo com a realização das atividades propostas.

Local - Desenvolveu-se na Escola Municipal do Japu, no núcleo de Maria Jape, escola situada na Vila do Japu no Campo da cidade de Ilhéus-BA.

## **RESULTADOS**

A horta pode ser utilizada como um recurso pedagógico, possibilitando o desenvolvimento e incentivando as crianças diversas formas de desenvolver atitudes e habilidades, além de interagir e cuidar com elementos do meio que o cerca, refletindo diariamente as atitudes e os impactos que estas causam no meio ambiente.

Ao contar com a participação das professoras e dos alunos envolvidos, a mesma pode relatar que através da observação diária, das pesquisas escolares desenvolvidas com as crianças, a intenção de construir algo com elas, que lhes dessem a ideia de pertencimento e de valorização do seu povo poderia ser algo enriquecedor.

Sendo assim, a oficina intitulada horta na escola, tornou-se esse algo palpável e instrumento de muito aprendizado, socializando, partilhando do cuidar e planejar da horta para uma aprendizagem significativa, repleta de experiências com materiais concretos, possibilitando uma maior apreensão da importância do Campo, onde eles vivem e fazendo essa relação dos conteúdos escolares com a prática.

A construção da horta na escola, contou com a ajuda da comunidade local, onde os mesmos fizeram doações das sementes, dos adubos e ferramentas para manuseio da horta. Os funcionários e educadores do ambiente escolar também foram de fundamental importância para o andamento da oficina. Porém devido falta de recursos financeiros e políticas públicas, encontramos dificuldade para ampliação das hortas.

Contudo, mesmo diante das dificuldades encontradas, a horta foi iniciada após a colocação da tela de proteção, onde foi construída em um terreno ao lado da escola. Inicialmente foi roçada, para posteriormente seguir com a plantação. Essa primeira fase contou com ajuda da comunidade que previamente a oficina já havia dado início

a limpeza desse local.

Foram realizadas atividades relacionadas à horta como o reconhecendo das leguminosas, frutas e verduras, contação de histórias com o objetivo de mostrar a importância e de que forma deve-se cuidar das plantas, proporcionando o maior contato com elementos do meio ambiente como a terra, água e seres vivos, desenvolvendo atitudes de responsabilidade e cooperação, visando à inserção de alimentos saudáveis e um debate sobre a reeducação alimentar.

Em suma fica perceptível que o espaço produz conhecimento, o sentimento de pertença é sem dúvidas um grande responsável no desempenho dos discentes, e diante do que foi percebido nessa intervenção compreende-se que o PPP bem elaborado, que leve em conta toda riqueza histórica e limitações de uma escola do Campo produz conhecimento e bem estar nos alunos, professores e comunidade. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. (CALDART, 2002)

A oficina horta na escola foi uma ponte entre o que já havia sido aflorando na comunidade escolar e na comunidade local, a partir dessa oficina e das sementes plantas, fica dada a largada para a continuação desse trabalho. Onde para as crianças foi uma oportunidade significativa, onde se uniu o ludicidade para vivenciar a prática do cultivo nas sementes.

A contemporaneidade em meio às mudanças e transformações que o mundo propõe em meio as diversidade, leva-nos a querer analisar e compreender até que ponto o PPP das escolas do campo esta articulado com a realidade do Campo, buscando identificar suas intencionalidades das políticas e suas práticas, as teorias numa perspectiva histórica, fundamentos teórico-práticos para elaboração, organização e implementação das propostas, uma vez que o PPP é um instrumento pedagógico de construção e reconstrução de saberes que deve considerar as diferenças, para a implementação de uma escola inclusiva, atentando para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo.

A formação histórica da Educação do Campo está caracterizada pela negação de direitos, inclusive da negação de sua alteridade no plano de representações e no imaginário local, em relações de subordinação e de poder assimétricas, porém ainda assim esses sujeitos resistem e afirmam suas identidades heterogêneas perante uma sociedade estereotipada.

O atual contexto social emerge fenômenos e políticas neoliberais onde os sujeitos são excluídos a partir de caracterização físicos, sociais ou étnicos, onde a

cada dia seus direitos são negados. A instituição escolar está consolidada em bases universalistas, centradas na cultura ocidental europeia incitada pelo tradicionalismo curricular.

A educação carece ser instigada e orientada metodologicamente através de problematizações que proporcione a reflexão para a formação de professores para impulsionar ações reflexivas sobre a prática, valorizando a cultura da comunidade para a construção de um currículo emancipador, considerando ações vividas no mundo como mediação da relação educação problematizada.

Formar sujeitos aptos para agir na sociedade, refletir e reelaborar conceitos para que através do contexto social sejam sugeridos temas relacionados a experiências dos alunos, para posteriormente elencar saberes científicos capazes de dialogar com os alunos.

É importante compreender a diversidade adicionando as diferenças culturais, sem transformar em desigualdades, inserindo sujeitos de direitos em temáticas que consideram cidadania e democracia. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (2002, p.29), “a decisão de propor Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional”.

Nessa perspectiva, o PPP e o currículo devem ser bem planejados, com objetivos bem definidos, claros, com grande propósito no que se pretende alcançar, para que fortaleça a relação entre o ser que ensina o ser que aprende e a comunidade de forma geral. É preciso também que haja coerência do currículo com a realidade do povo do Campo para poder elaborar aulas dinâmicas e proveitosas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A oficina garantiu resultados satisfatórios e fez com que as crianças se envolvessem com entusiasmo, curiosidade, integração e participação nas propostas que foram estabelecidas. A prática na aplicação da oficina bem como os momentos de convívio com os alunos foram de grande proveito, pois as ações facilitaram para um melhor entrosamento da relação professor/aluno/comunidade e agregou de forma imensurável no desenvolvimento das atividades dentro e fora da sala de aula.

As ações realizadas no ambiente da horta resultaram na motivação e engajamento dos alunos na prática de manejo da horta. Com a certeza de que os valores agroecológicos construídos ultrapassaram o ambiente escolar, permitindo a



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

transferência de conhecimentos dos alunos para a sociedade, adentrando nas residências de suas famílias, disseminando a ideia de agricultura sustentável para a sua comunidade.

Os aprendizados adquiridos ao longo da oficina permitiram aos professores e alunos a contemplarem o mundo de uma nova forma. Os professores ajustando as suas aulas a real necessidade e realidade do local a qual atua e os alunos a desenvolverem um olhar crítico que poderá resultar em ações ao benefício local.

Esta oficina poderá servir de modelo para ser aplicada e integrada ao plano de aula das escolas do campo, vista sua eficácia como instrumento facilitador de atividades educativas voltadas para a educação no Campo. Contando com a ludicidade empregada na intervenção, a fala voltada para a realidade do aluno, a noção de realidade e todos os fatores implicados na oficina são desencadeadores de futuras oficinas e projetos não só nesse segmento, mas com outras temáticas também tão importantes quando esta.

É de suma importância que este tipo de atividade também seja ofertado para outras frações da sociedade, que não somente as escolas, como, por exemplo, associações de bairro, sindicatos rurais e população de maneira geral. É preciso democratizar o acesso a estas vivências, pois elas conseguem de forma simples, descontraída e prazerosa, promover o enriquecimento teórico e prático sobre a alimentação, agroecologia, campo e educação, aumentando o entendimento em relação ao estudo realizado por meio do PPP, fazendo com que o mesmo corresponda com a realidade a qual estar direcionado, tornando as aulas mais prazerosas e atrativas para uma melhor formação de todos os alunos, tendo sempre a valorização e respeito pela sociedade local como foco principal no desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos educandos.

## REFERÊNCIA

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, **lei 9394/96**, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei no 9.795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BRASIL. Parecer 36/2001 da CEB/CNE – **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

## **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: APLICAÇÃO DE PROJETO DE INTERVENÇÃO NUMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tarcio Guerra Nascimento<sup>70</sup>  
Jeanes Martins Lachert<sup>71</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo discutir os resultados obtidos na investigação que buscou conhecer de que forma o currículo escolar pode corroborar para o fortalecimento das relações étnico-raciais em conformidade com a lei 10.639/2003 que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira, esse trabalho ancora na pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como base teórica SILVERIO, 2003; SILVA, 2007; OLIVEIRA, 2012; LACHERT. 20013. Os procedimentos metodológicos seguiram as recomendações para a pesquisa do tipo estudo de caso acompanhado pela aplicação de um projeto de intervenção em uma turma de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Camacã – Bahia. A aplicação do projeto de intervenção pedagógica nos permitiu perceber que o educando se potencializado a capacidade de desenvolver um pensamento crítico e sua identidade socio-territorial cultural, além de quebrar uma visão colonizadora que invisibiliza culturas

**Palavras chave:** Relações étnico-raciais, identidade étnica; Currículo.

### **Introdução**

O debate sobre currículo escolar é algo recorrente no meio acadêmico, principalmente em cursos de formação docente. Os currículos têm apresentado campos de conhecimento dominantes, elaborados a partir de culturas universais e uniformizantes. As escolas invisibilizam as culturas locais e suas identidades étnicas, opondo comportamentos considerados aceitos pela sociedade colonizadora.

A escola enquanto espaço multicultural que abriga inúmeros sujeitos de culturas e indenidades diversas, exerce uma força de poder que para além da padronização de corpos, e da invisibilização de cultura apontada por Silva(2009), segrega e encontra mecanismos para deslegitimar a presença da identidade étnica, religiosa e cultura dos sujeitos considerados minorias, negros, ciganos, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e mulheres do seu espaço.

---

<sup>70</sup> Graduando em Pedagogia DCIE/UESC- tarcioguerra@gmail.com

<sup>71</sup> Doutora em educação, professora Adjunta DCIE/UEESC - jelarchert@yahoo.com.br

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Críticas feitas por teóricos e estudiosos, primeiro por excluir o ensino médio que acabou por ganhar sua própria versão e depois por de certo modo acaba invisibilizando algumas culturas, usurpando identidades e a subjetividade de grupos heterogêneos.

Destarte, (SILVERIO, 2003; SILVA, 2007; LACHERT. 20013.) têm demonstrando preocupação com o desdobramento de práticas silenciadoras que negam algumas culturas e identidades em detrimento de outras. Neste ínterim, esta pesquisa objetiva mapear e analisar as propostas presente no currículo, sobretudo o que diz respeito ao contexto local onde a está inserido a escola e a cultura local.

A lei 10.639/03 que deve ser inserida no núcleo dos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino, estabelecido este, Silva (2007) destaca a necessidade de observar a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. É evidente a necessidade de analisar as propostas presente no currículo, sobretudo o que diz respeito ao contexto local onde a escola esta inserida, muitas vezes as relações étnico-raciais aparecem como temas transversais ou simplesmente são silenciados, favorecendo assim, um currículo criado para perpetuar a visão de que existem culturas inferiores e que somente a cultura branca, europeia e patriarcal é a certa.

Mesmo após 15 anos da aprovação da lei 10.639/03 muitas instituições de ensino evitam pautar seu currículo e atividades pedagógicas conforme o que está estabelecida na lei, reduzindo o seu entendimento a uma visão folclórica de cultura. Contudo, pode-se notar que vem surgindo ao longo do tempo uma preocupação em estabelecer um currículo que compreenda e entenda a existência de diversas culturas.

A educação cidadã propicia a ação do enraizamento do sentido de pertencimento e igualdade de direitos, algo que precisar ser constante e pedagogicamente pensado e que, sobretudo esteja condicionado ao respeito ao outro, evitando que haja um poder de dominação hegemônica de certas culturas sobre outras. Educar para a emancipação perpassa por conhecer a cultura ao redor de onde a escola está imersa, valorizando a visão de mundo dos discentes e entendendo a importância das conquistas, experiências e as contribuições de diversos povos para a formação do ambiente escolar que resulta em um processo de ensino e aprendizagem que inclua a relações étnico-raciais.

Essa pesquisa se justifica na necessidade de compreender enquanto sujeito e discente do curso de pedagogia, que pesquisa sobre ações afirmativas e relações

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

étnico-raciais, a forma como se constitui um currículo que compreenda a formação identitária, respeite a subjetividade e a construção social do sujeito. Em contra partida, há também a inquietação em entender como um currículo acaba refletindo as relações de poder e a imposição de uma cultura dominante.

### **Referencial teórico**

Conhecendo a realidade educacional e a diversidade de manifestações culturais, e as inúmeras culturas que com seus hábitos, religiões e modo de viver formaram esse Brasil multicultural, os grupos étnico-raciais, que em sua maioria resiste e se resignificam sem perder suas tradições, persistem e continuam lutando pela coexistência dos seus grupos no se que refere à educação e relações sociais, Silva sustenta que “apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos”.

Segundo Silva (2007), tratar-se de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. Pensar em uma educação nesses moldes é estabelecer um ensino de enfrentamentos contra um sistema que a priori se estabeleceu em detrimento de manter um controle de uma cultura hegemônica sobre as heterogêneas.

Ao estabelecer uma educação com esses parâmetros, seus idealizadores e o público alvo acabam adentrando em campo de poder, onde uma ideologia e configuração da escola e seu currículo excludente, preconceituoso e europeu relutam pela aceitação da diversidade. Em seus estudos sobre currículo e a educação para relações étnico-raciais, Silva (2007) aponta que esta relação seja complexa, não impossível, porém um desafio em tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para educação básica aponta a necessidade de haver a conversação entre a educação e a diversidade desde a educação infantil. Dentro dos seus princípios políticos, a DCN estabelece que educação infantil deve promover a formação cidadã dos indivíduos, Brasil (2013), permitindo que a proposta curricular atenda a singularidade de determinados povos. Respeitando os princípios éticos que compreende o respeito ao bem comum, as diferenças culturais, identidades e singularidades, o documento aponta que a educação cidadã não se restringe apenas a grupos específicos e salienta a

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

importância em difundir o conhecimento de mundo e os conhecimentos de comunidades tradicionais.

Reconhecer os alunos como sujeitos de direitos, parte antes de tudo de pensar e efetivar a reparação social, para Gomes (2012) a universalização da educação permitiu aos sujeitos cerceados o direito de estar no espaço escolar um dos fatores que permite segundo Chaves (2012) “descolonizar o currículo”.

Para atender as demandas estabelecidas em lei as DCNs prognosticam a adoção de um currículo multicultural que dê voz a diferentes grupos sociais que durante centenas de anos foram silenciados e posto a margem da sociedade. Desta forma dando visibilidade aos povos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências, homossexuais, dentre outros, a partir de um currículo que compreenda tais campos possibilitando aos indivíduos público-alvo da educação básica.

Estabelecer um currículo multicultural e diversificado não é uma tarefa fácil, entretanto a escola deve se munir de todos os documentos que legitimam esse direito, além de utilizar material teórico que subsidiam suas dúvidas e questionamentos. O racismo institucionalizado muitas vezes é um dos maiores problemas enfrentados para o estabelecimento do referido, ainda que não haja isonomia de leis, atualmente nos esbarramos com práticas escolares excludentes e totalmente discriminatórias.

Em meio a essas nuances precisamos elucidar práticas e currículos que dão visibilidade a quem até o presente momento continua persistindo e resistindo, enquanto a escola folcloriza e invisibiliza certos grupos sociais. O desenvolvimento de práticas de resistência é o esforço contínuo de existir na situação concreta de vida, neste esforço são muitos os processos educativos que legitimam a existência de um povo, Larchert (2013)

O conhecimento de mundo dos povos, seja ele sobre saúde, matemática e/ou geografia, antes mesmos da existência e divisão da organização científica que temos hoje, serviram e em muitos lugares continuam a facilitar para coexistências desses povos. Por este motivo é importante que tais conhecimentos estejam associados aos conteúdos, práticas e metodologias de ambientes escolares e no seu currículo.

No campo educacional, as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas se apresentam de modo indissociável. Existem muitas semelhanças no desenrolar destas práticas sociais: ambas se fundamentam no poder e se desenvolvem no confronto entre os sujeitos, influenciando-os emocional e intelectualmente. (OLIVEIRA, 2012, p.19)

A escola enquanto espaço de construção social por muito tempo se eximiu da sua responsabilidade em elencar o conhecimento trazido por seus alunos com os

processos educacionais desenvolvidos em seu espaço educativo, certamente não estamos falando de algo que mudou totalmente;

O imenso território brasileiro é repleto de culturas e costumes diferentes em meio a essa diversidade já é possível encontrar espaços escolares que estejam adequados para receber e trabalhar com a subjetividade de seus discentes. As escolas de Griô, indígenas, ribeirinhas dentre outras, constituídas em espaços formais, Não-formais e informais já trabalham essa diversidade contudo, nosso foco concentra-se em discutir o currículo formal.

Atentando ao que está exposto na constituição da república, a responsabilidade de educar que recai diretamente sobre a família, escola e sociedade, sendo assim, a escola é uma peça fundamental desse processo, deve entender o papel que a comunidade e a família têm, principalmente em passar aos seus nucleados os saberes e fazeres do seu cotidiano.

Com base no estudo de Larchert (2013), inúmeras escolas estão inseridas em comunidades de povos tradicionais e não tem conhecimento da construção histórica desses povos, mesmo que tenha e saiba da importância dos saberes dessas comunidades onde ela está inserida, acaba por exercer uma violência ideológica e simbólica, desmerecendo e estabelecendo um perímetro de silenciamento dos saberes, para Larchert,

Deste modo, enxergamos explicitamente como decorre o processo de invisibilidade que ocorre nas escolas brasileiras, independentemente que haja avanços nas leis que estabeleça a educação para as relações étnico-raciais, a consolidação e enraizamento da mesma depende muito de um currículo que atenda essa demanda e esteja aberto ao diálogo com os povos que construíram ao longo dos anos esse nosso país diverso.

## **Metodologia**

A metodologia de pesquisa utilizada é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com aplicação de um projeto didático de intervenção em uma turma da educação infantil e uma turma do fundamental I de uma escola municipal na região Sul da Bahia. Os dados foram reunidos através da observação participante, da observação direta a realidade, da análise documental e da experiência docente durante a aplicação do projeto didático de intervenção, assim pudemos conhecer o cotidiano escolar e desenvolver práticas que tentasse a reconstrução positiva das identidades negras dos/das alunos/as e suas famílias.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

A observação direta ocorreu durante as visitas a escola para conhecer seu espaço pedagógico e social. buscando conhecer o cotidiano escolar, verificar as práticas docentes, verificar o comportamento da criança no espaço escolar, conhecer a participação das famílias A análise documental foi realizada no Projeto Político Pedagógico

A observação participante deu-se através da intervenção pedagógica que ocorreu durante 20 aulas, entre os meses de maio e junho do ano em vigência, antes do planejamento e execução do projeto, observou-se durante uma semana a escola, sua organização e os documentos legais da instituição, tal observação constitui-se como um espaço importantíssimo para a pesquisa, foi através dela que podemos enxergar na prática como ocorre processo de exclusão, silenciamento e cerceamento de culturas e povos vistos como inferiores e que são frequentemente marginalizados pelos ditos dominantes.

O planejamento estabeleceu-se após observa-se a ausência de práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade étnico-racial das crianças, ainda que o ensino das relações étnico-raciais seja legitimado pela lei 10.639/03. O espaço escolar apesar das constantes mudanças e modernização ainda se constitui como um espaço que silencia sujeitos e domestica corpos como observa Foucault (1988) para resistir é preciso utilizar de mecanismos eficientes e contemporâneos, pois onde existe poder deve existir resistência, construção da identidade dos sujeitos para além da lei supracitada é prevista e assegurada pela LDB, DCNs e RCNI.

A ausência de práticas pedagógicas voltadas para educação das relações étnico-raciais é a materialização no campo escolar do que a nós é negado enquanto sujeitos sociais e que continuam sendo importantes da construção de uma sociedade de direitos, muitos docentes negam esse direito com o discurso de que não tiveram contato com a temática durante a sua formação.

### **Discussão e Resultados**

A presente pesquisa possibilitou práticas pedagógicas voltadas para as relações- étnico-raciais, desenvolvendo a quebra de um paradigma no que tange a interação do espaço escolar e dos sujeitos participantes da ação com a temática, exercendo com base em Oliveira (2012) uma ação de cunho político e institucional.

O envolvimento no processo da intervenção pedagógica possibilitou a execução das atividades planejadas, as crianças demonstraram durante algumas aulas como somos condicionados a pensar e reproduzir preconceitos e estereótipos.

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

As crianças de 4 e ou 5 anos não tem claro o significado do que é preconceito, por outro lado elas são constantemente vítimas de um “projeto de sociedade” excludente que as expõem ao ato. Talvez um adulto dependendo de seu capital cultural poderia de forma subjetiva responder uma pergunta que para a academia é algo simples, mas afinal queremos que as crianças nos respondam o conceito de identidade ou queremos auxiliá-las na construção de um sujeito de direito?

Na instituição em questão não a desculpa e a tentativa de eximir-se da culpa é a mesma, mas afinal como trabalhar a temática na educação se não há disciplinas específicas como história, literatura, geografia e artes? Ainda que houvesse tais disciplinas a educação para as relações étnico-raciais seria negada, pois o mesmo acontece no ensino fundamental I.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, possui a suas linguagens, conteúdos e objetivos, a partir dos três eixos formulou-se um projeto de intervenção que buscou de forma harmoniosa tratar das relações étnico-raciais respeitando os documentos legais e os saberes dos sujeitos e de seus grupos sociais. As atividades aconteceram de forma interdisciplinar permitindo que todas as linguagens convergissem para a construção identitária, no primeiro momento as crianças estavam um pouco despeças, mas logo foram encantadas pelas páginas coloridas e atraentes do primeiro livro utilizado, a cada atividade o envolvimento delas era maior.

Iniciamos o projeto de intervenção com a leitura do Livro “O Cabelo de Lelê”, Belém (2007) que se tornou o tema gerador, afinal as crianças começaram a reconhecer os seus colegas nos longos fios e encaracolados cabelos da personagem principal. A diversidade apresentada no livro contratava de forma positiva com a realidade da sala, em momento algum a cor da pele de Lelê a inferiorizava perante as crianças.

Apesar de haver um estranhamento inicial principalmente pelas crianças estarem condicionadas a outro tipo de metodologia, conseguimos ao longo das atividades, construir uma outra identidade, desta forma demonstrando que há possibilidades de trabalhar as relações étnicas sem utilizar mecanismos já estereotipados.

### **Considerações finais**

Diante das ponderações que aqui foram expostas só nos resta enquanto



[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

herdeiros e membros de comunidades tradicionais, acompanhar, debater e contribuir para as mudanças necessárias para que o currículo esteja de acordo com o que se estabelece as leis, resoluções e diretrizes que estabelece a educação para as relações étnico-raciais.

Certamente a partir desse processo dialógico e democrático estabeleceremos uma educação que contemple as relações étnico-raciais fortalecendo o currículo escolar e as propostas pedagógicas desenvolvida pela escola com conteúdo, metodologias e práticas que compreendem o campo social, econômico, político, cultural e territorial. Permitindo ao educando a capacidade de desenvolver um pensamento crítico e sua identidade socio territorial cultural.

### Referências

BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado federal. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, DICEI. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos**. Brasília: MEC/SEB, DICEI. 2013.

BELÉM, V. **O Cabelo de Lelê**. IBEP, p.32. São Paulo, 2007.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 13

CHAVES, I. C. G. et al. **A importância do estágio na formação de professores**. Anais da Semana de Pedagogia da UEM. V.1 n.1. Maringá: UEM, 2012 Disponível em:<<http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T2/T2-003.pdf>> Acesso em: jun. 2018.

FOUCAULT, Michel . **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp->

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf> Acesso em: jun. 2018.

LACHERT, J. M. **Epistemologia da Resistência Quilombola em Diálogo com o Currículo Escolar**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia/GO: 29 de set. a 02 de out. de 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/35773303-Epistemologia-da-resistencia-quilombola-em-dialogo-com-o-curriculo-escolar-jeanes-martins-larchert-uesc-ufscar.html>

SILVA, P, B. G. E. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>

SILVÉRIO, Valter Roberto . **Ação Afirmativa**: percepção da "Casa Grande" e da "Senzala". *Perspectivas* (São Paulo) , São Paulo, v. 26, p. 57-79, 2003

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Autêntica, 3. ed. Belo Horizonte 2009.

OLIVEIRA, R. de. SOUZA, F.A. **Educação e relações étnico-raciais**. Editus, m.4, v.7, p.123 2012.

## **Eixo 5 – Política e Gestão Educacional**

### **A GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DO GLOBAL AO LOCAL**

Lizandra Silva Lima<sup>72</sup>  
Josefa Sônia Fonseca<sup>73</sup>  
Maria Elizabete Souza Couto<sup>74</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no mestrado profissional, o qual tem como objetivo, analisar a articulação da gestão escolar com os resultados da política das avaliações externas – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Externa Municipal para o Ensino Fundamental (AEM -Anos Iniciais), no município de Itabuna-BA, procurando identificar o papel da gestão escolar frente à política das avaliações externas no que tange à consolidação e a qualidade social da educação. Para elucidar essas questões, buscou-se o referencial teórico, Azevedo (2000), Paro (2012), Ravitch (2011), Fonseca (2018), Dias dentre outros. E para explicar a base metodológica buscamos aporte em Triviños (2008), Ginzburg (1989), Lüdke e André (1986) e Gil (1999). Após a análise dos dados, os resultados evidenciaram que a gestão das escolas pesquisadas tem integrando a equipe, professor referência, professor do Grupo de Estudo e Incentivo à Alfabetização (GEIA) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na efetivação do planejamento, a luz dos Direitos de Aprendizagem, para o alcance das metas propostas e à

<sup>72</sup> Mestranda em Educação pela UESC; Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Coletivo Paulo Freire da UESC – BA e do Projeto de Pesquisa – GPEGE, Gestão da Escola e os Resultados do IDEB: Qual a relação? da Universidade estadual de Santa Cruz - UESC – BA.

<sup>73</sup> Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2007) Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil.

<sup>74</sup> Professora Titular lotada no Departamento de Ciências da Educação, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: melizabetesc@gmail.com.

consolidação da aprendizagem dos alunos em cada ano escolar, numa perspectiva de uma educação democrática, emancipadora e humanizadora.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa. Gestão Escolar. Políticas Educacionais.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no mestrado profissional, o qual tem como objetivo analisar a articulação da gestão escolar com os resultados da política das avaliações externas – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Externa Municipal para o Ensino Fundamental (AEM - Anos Iniciais), no município de Itabuna-BA, especificamente em duas escolas públicas<sup>75</sup> do município de Itabuna, sendo selecionadas: uma com o melhor índice no Ideb e outra com o menor índice no Ideb, levando-se em consideração seus quatro últimos resultados (2011, 2013, 2015 e 2017). Para elucidar essas questões, buscamos sustentação teórica em Azevedo (2000), Paro (2012), Ravitch (2011), Fonseca (2018), Dias Sobrinho (2000), dentre outros que discutem o tema estudado.

O município de Itabuna localiza-se no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau. Possui uma área total de 432,244 km<sup>2</sup> e está localizada a 426 quilômetros da capital da Bahia. É a quinta cidade mais populosa do estado, com uma população de 204.667 (duzentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e sete) habitantes, conforme contagem populacional de 2010, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Ao pesquisar a articulação sobre a gestão da escola e os resultados das avaliações externas é imprescindível fazermos uma retrospectiva sobre como, historicamente, a avaliação externa se inseriu no sistema educacional brasileiro. Segundo Azevedo (2000), o interesse pela avaliação sistêmica nas organizações educacionais começou a surgir nos anos 1930, quando várias leis dão à educação brasileira organização e publicização, como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Como fato relevante, podemos lembrar também a Promulgação da Constituição de 1934, em seu art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1935, art. 149).

Essas consideradas inovações para a época representaram um marco importante na construção da organização da educação brasileira, pois, nesse espaço temporal, os cursos, primário e secundário tinham apenas caráter propedêutico.

---

<sup>75</sup> Nome das escolas fictício.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Somente a partir dos anos 1990, a avaliação externa da educação básica foi implantada e vem se consolidando por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de aferir quantitativamente os resultados da aprendizagem dos alunos, conforme indicado pelo Inep, (BRASIL, 2018):

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

É evidente que a democratização do ensino, enunciado a partir da Constituição de 1934 e confirmado na Constituição de 1988, garante a educação como “direito de todos”, a avaliação externa precisa tomar relevo no contexto do ajuste da qualidade da educação brasileira e, conseqüentemente, o gestor da escola deverá ser responsável por um conjunto de ações implementadoras, que possam melhorar ou reestruturar a qualidade da Educação Básica.

Assim, a avaliação externa considerada como um importante instrumento de regulação do “Estado-avaliador” tem a finalidade de garantir o direito à educação, a organização da educação se apresentou no texto constitucional sob a forma de regime de colaboração entre os entes federados, os quais têm autonomia para organizar os seus sistemas de educação. A responsabilidade primeira dos sistemas é a de garantir o direito de acesso à educação, respeitando, entre outros, os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, art. 206, Incisos I e VII).

Sendo assim, a Constituição de 1988 apontou a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) como elemento de articulação e desenvolvimento do ensino, assim como de integração das ações do poder público (BRASIL, 1988, art. 214).

Com isso, o que se tem é a ampliação de sistemas de educação constituindo uma dinâmica de gestão sob o regime colaborativo entre os entes federados<sup>76</sup>. A configuração desse modo de gestão se desenvolve de forma gradativa, envolvendo uma relação de negociação constante entre os entes federados, trabalhadores em educação, associações educacionais, entre outros.

Após compromisso firmado internacionalmente, o Brasil instituiu o Plano Decenal de Educação (PDE), em atendimento à necessidade de desenvolver uma política nacional de educação. O ponto crítico da agenda desse Plano foi constituído

---

<sup>76</sup> A União, os Estados-membros e o DF, e os Municípios.

pelo lema “nenhuma criança sem escola”, assinalando para

[...] uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico. (BRASIL, 1993, p. 4)

Ainda no período de vigência desse Plano, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, que divulgou a avaliação como um dos focos da qualidade do ensino e estabeleceu em seu art. 6º, Inciso VI, como incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Nesse cenário, foi criado o Saeb que, atualmente, é composto pelos seguintes processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

Assim, através desta pesquisa, foi possível contribuir de forma significativa com a gestão escolar acerca do papel político da avaliação para a melhoria das relações sociais e educacionais, numa perspectiva de gestão democrática emancipadora e elaboração de propostas inovadoras de trabalho.

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: INDICAÇÕES PARA A VIVÊNCIA**

A discussão em torno desses aspectos leva a necessidade de explicitar o conceito básico de gestão, aqui entendida como: atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir objetivos pedagógicos/administrativos.

Entretanto, essa maneira de ver a organização escolar precisa considerar o contexto concreto e real das interações sociais, marcados por conflitos e pelas relações de poder externas e internas, assim como as próprias correlações de força definidas sócio e culturalmente pela política e pelo Estado.

No Brasil, o tema da autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição promulgada em 1988, que institui a “democracia participativa”, e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder “diretamente” (Art. 1º). No que se refere à educação, a Constituição/88 estabelece como princípio básico o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola (Gadotti, 1998).

Nesse sentido, a gestão ao assegurar o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais, (re) define o papel do gestor escolar como

catalizador dos dilemas, percursos, percalços e tensões existentes no ambiente escolar, fundamenta-se no reconhecimento do ambiente como espaço de convivência e atuação da comunidade.

Assim, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões.

Diante dessas considerações, acredita-se que, são os sujeitos sociais que constroem a gestão democrática no interior dos órgãos administrativos dos sistemas educacionais e das instituições escolares e são esses sujeitos que, no exercício da gestão educacional, precisam compreender que o individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo devem ceder lugar ao sentido coletivo da crítica social e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social ante o ato educativo.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Na tentativa de responder à questão da pesquisa recorreremos à abordagem qualitativa, por possibilitar ao pesquisador contato direto com o ambiente e a situação investigada, havendo a necessidade da descrição de dados obtidos nesses contatos (LÜDKE; ANDRE, 1986).

Sendo assim, a escolha por essa abordagem permitiu uma compreensão de como os gestores constroem e/ou reconstróem saberes e fazeres frente à política das avaliações externas, visando à consolidação da qualidade social da educação. O contato direto com o ambiente e a situação pesquisada permitiu atentar para o significado que os participantes envolvidos nessa prática atribuem às suas ações e à sua condição como seres sociais e políticos.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 18-19) esclarecem:

Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Neste cenário, percebemos a necessidade de resignificar o papel da gestão escolar para compreensão da complexidade que envolve a atuação no contexto educacional visando a efetiva qualidade social da educação.

Com base na descrição de Triviños (2008) e Lüdke e André (1986), fizemos uso das entrevistas semiestruturadas em nossa coleta de dados, com os participantes que compõem a gestão escolar, com o objetivo de analisar a articulação da gestão escolar

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

com os resultados da ANA e da Avaliação Externa Municipal, para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), no município de Itabuna-BA.

Entre as diversas possibilidades para análise dos dados da pesquisa escolhemos o método do paradigma indiciário, por considerar as possibilidades de apropriar da descrição e da análise das falas e respostas ao questionário durante a pesquisa. Nas palavras de Ginzburg (1989, p. 163) “[...] quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaia a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso [...]”.

As pistas encontradas com mais frequência foram a articulação da gestão escolar; avaliação externa municipal e articulação da gestão escolar com os resultados da política da avaliação externa municipal.

## **AS SINGULARIDADES DA ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E OS RESULTADOS DA POLÍTICA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Para organização e leitura dos dados da pesquisa considerando o contexto da rede municipal de ensino foi necessária a leitura dos seguintes documentos: Plano Municipal de Educação – PME; Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna – Ciclo de Formação/Ensino Fundamental; Cronograma do Curso de Formação para Gestores da Rede Municipal de Itabuna intitulada Gestão em Rede: Dialogando com os Gestores Política Nacional da Avaliação Externa e, Relatório da ação do eixo avaliação e monitoramento da aprendizagem.

Destes documentos extraímos alguns pressupostos a respeito da gestão democrática e da participação: o mais importante é que a escola não é um mero espaço democrático a mais na sociedade, mas, por excelência, o espaço da formação do cidadão. Esta compreensão decorre da interpretação que fizemos acerca da segunda finalidade da LDBEN: formar o cidadão. Constituem em documentos oficiais de caráter global e local, que ajudaram a verificar a articulação da gestão escolar com os resultados da política das avaliações externas – ANA e Avaliação Externa Municipal no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), no município de Itabuna.

As diretoras e as coordenadoras pedagógicas que participaram da entrevista residem no município de Itabuna, na zona urbana. Estão na gestão escolar há um tempo entre seis meses a 23 anos trabalhando em regime de 40 horas semanais. Chegaram ao cargo de gestão escolar, as diretoras por indicação política e as coordenadoras pedagógicas por seleção técnica.

Através da interpretação das pistas, dos sinais, tem sido possível perceber os

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

reflexos da gestão escolar na articulação com os resultados das avaliações externas. Neste sentido, as leituras do material da pesquisa têm procurado ser meticolosas para colocar em relevo o que, normalmente é valorizado sobre a articulação da gestão escolar com os resultados das avaliações externas e considerando também o que possa ser de menor ou sem importância.

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? [...] Mas vem à dúvida de que esse tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos [...] Em situações como essas, o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. (GINZBURG, 1989, p.178).

Analisar dados nesta perspectiva possibilitou perceber que é possível conduzir uma pesquisa científica rica em detalhes, audível, tendo a oportunidade de vislumbrar indícios de práticas pautadas num paradigma inclusivo, dialógico, formativo. Compreender que no cotidiano de muitas escolas os alunos não são tratados como números (como sugere a cultura do exame, que despersonaliza os dados) e, sim, sujeitos com histórias de vida, tornou-se uma experiência gratificante.

Para apresentar o material da pesquisa organizamos duas seções: Articulação da Gestão Escolar com a Avaliação Externa na Escola Amor Fraterno e a Articulação da Gestão Escolar com a Avaliação Externa na Escola Luz e Sol.

## **ARTICULAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR COM A AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESCOLA AMOR FRATERO**

Após contato com os resultados do Ideb (2011, 2013, 2015, 2017), a gestão da Escola Amor Fraterno planeja com os professores possibilidades interventivas que possam contribuir no avanço da aprendizagem dos alunos, para atender as metas da avaliação externa e da aprendizagem, considerando a participação da família e os aspectos sociais. Iniciar as atividades do ano letivo realizando o diagnóstico para verificar o que os alunos já sabem.

Com os resultados, em conjunto com os professores das salas regulares, SRM e GEIA, planeja situações de aprendizagem que ajudem os alunos a avançar, principalmente, na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com projetos diversificados de escrita e leitura, atendendo, assim, as indicações dos Direitos de Aprendizagem<sup>77</sup> (BRASIL, 2012), na tentativa de elevar a aprendizagem dos alunos a atingir as metas projetadas pelas avaliações externas.

---

<sup>77</sup> Os conteúdos indicados no Direito da Aprendizagem (BRASIL, 2012) são referência para realização da Prova Brasil.



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Para o desenvolvimento da sua proposta pedagógica conta com a parceria da família e de um projeto de intervenção de 'Atendimento Psicopedagógico' dos alunos /estagiários do curso de Psicologia de uma instituição do ensino Superior. Este atendimento não é realizado uma escola, mas no campus da faculdade. Um fator que, em alguns casos, impossibilita que a família leve seus filhos a todos os atendimentos.

Esta escola, por situar-se em um bairro periférico, preocupa-se com a formação social e dos alunos, indo além das questões pedagógicas. (Figura 01)

**Figura 01 – Concepção da Organização da Escola Amor Fraternal**



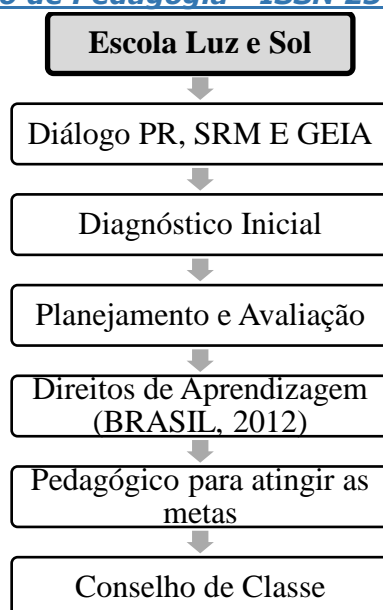
Fonte: Dados da pesquisa, 2019

## ARTICULAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

Após contato com os resultados do Ideb (2011, 2013, 2015, 2017), a gestão da Escola Luz e Sol vem organizando uma proposta de trabalho com os professores para manter o nível de aprendizagem dos alunos, no que se refere aos resultados da avaliação externa, bem como a sua aprendizagem e formação.

Considera, inicialmente, o diagnóstico inicial dos alunos, isto é, para verificar o que já sabem. Com estes dados, há um planejamento com os professores das salas regulares, e a SRM e GEIA que, constantemente estão planejando e avaliando considerando os Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012), para averiguar as metas almejadas. No final do ano letivo realiza-se um Conselho de Classe com a participação de todos, para fechar o resultado escolar daquele ano. Os professores da SRM e GEIA contribuem nesse processo avaliativo. (Figura 2)

**Figura 02 - Concepção da Organização da Escola Luz e Sol**



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Vale considerar que essas ações, tem apresentado um diferencial na organização da escola, um trabalho onde há a integração da equipe, numa perspectiva democrática, com a intencionalidade de uma educação emancipadora e humanizadora.

Para tanto, o ensino deve ser pautado nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade (Artigo 206 da Constituição Federal) (BRASIL, 1988).

A escola pública avançou no processo de democratização da gestão, ao implantar o Projeto Político Pedagógico, Conselhos Escolares, Regimento Escolar, Grêmios Estudantis ampliando a participação dos pais, alunos, professores e funcionários no acompanhamento e proposição de políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos e qualidade de ensino. Portanto, a gestão democrática precisa ser destacada, não como premissa básica do novo paradigma, mas como um objetivo a ser alcançado e aprimorado na prática do cotidiano escolar. Envolvendo a participação da comunidade escolar, considerando que cada pessoa tem seu modo de agir e pensar e que as diferenças podem construir propostas de transformação social a partir da educação.

Embora não haja uma única maneira de implantar um sistema de gestão participativa, é possível identificar alguns princípios, valores e prioridades, na

construção efetiva dessa gestão. Libâneo (2004, p 79), afirma que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorecem uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

Para o autor, o conceito de participação fundamenta-se na autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos atuarem de forma efetiva na condução e tomada de decisões nas questões relacionadas as ações da escola. A autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão e, dessa forma, um modelo de gestão democrática participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho a partir de condições afetivas, técnicas, didáticas e metodológicas considerando suas necessidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, ao discutir como a gestão escolar tem se articulado com os resultados da política das avaliações externas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), obteve-se, como resultado a constatação que de fato a educação, especialmente, a partir das duas últimas décadas assumiu importância no espaço público. As políticas públicas educacionais passaram a ser debatidas a partir de distintas abordagens, envolvendo parcelas amplas da sociedade, para além dos educadores, muitos outros setores se envolveram no encaminhamento desses debates.

Ademais, assumimos a necessidade de entender a escola como instituição inserida na sociedade, mas que internamente possui sujeitos interagindo em múltiplas dimensões. Sob essa perspectiva, a compreensão da escola como organização pressupõe conhecê-la, visitá-la, apreender seus processos, ação dos sujeitos envolvidos, bem como as relações que estabelecem entre si, com a sociedade e com a hierarquia do sistema.

Sendo assim, com as entrevistas realizadas, a gestão escolar e professoras dos Anos Iniciais, veem a avaliação externa, como parâmetro na/para consolidação de uma educação de qualidade, desenvolvendo ações para atender ao diagnóstico apresentado nos resultados das avaliações, a exemplo do projeto de leitura e projeto de intervenção.

Então, para além do cumprimento de metas da avaliação externa na escola é necessária pensar questões essenciais como: adequação do currículo as necessidades cognitivas dos alunos, ambiente físico adequado para a comunidade

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

escolar, colocar em voga o Projeto Político Pedagógico como instrumento norteador das ações da escola, formação de professores voltados para a temática avaliação externa, dentre outros, o processo democrático para gestor.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, promulgada em 5/10/1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1935**.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 08 dez. de 2018.

DIAS, Sobrinho, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.  
FONSECA, Josefa S. P. **Gestão de Organizações de ensino: uma perspectiva pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018.

GADOTTI, M. Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 9-14.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, C. S: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo: **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em:<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290630>Acessado em:

11/01\2013.

ITABUNA. Bahia. **Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna – Ciclo de Formação/Ensino Fundamental**, Itabuna-Bahia, SEC – 2001.

\_\_\_\_\_. **IDEB 2015**. In: <http://www.qedu.org.br>

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação de Itabuna – PME**. Lei nº 2.320, de 18 de junho de 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PARO, Vitor. **Administração escolar. Introdução Crítica**. Ed. Cortez, 17. ed. São Paulo, 2012.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. Si. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed – 17. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

## **OS MECANISMOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO INSTRUMENTOS DE FORTALECIMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA EM PORTO SEGURO/BA.**

Jose Feliciano dos Santos<sup>78</sup>

Emília Peixoto Vieira<sup>79</sup>

### **RESUMO**

Ancorada como um dos princípios da CF/1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) e dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, a Gestão Democrática (GD) é uma forma de administração e organização da escola que pressupõe a participação de todos os segmentos nas ações e tomadas de decisões em todas as atividades da escola. Nessa perspectiva, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar os modos de participação dos sujeitos de compõem uma escola pública municipal de Porto Seguro na gestão escolar, para a construção de uma educação de qualidade. A justificativa pela

<sup>78</sup>Mestrando do curso de Pós Graduação em Formação de Professores da Educação Básica na linha de Política Educacional e Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC - Bahia - 2019. E-mail: [jfelicianosantos@hotmail.com](mailto:jfelicianosantos@hotmail.com) ou [josefelicianosantos65@gmail.com](mailto:josefelicianosantos65@gmail.com)

<sup>79</sup>Vieira, Professora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação - PPGE - UESC.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

escolha dessa temática decorre da vivência enquanto professor da rede de ensino de Porto Seguro-BA e dirigente sindical preocupado com a questão da qualidade da educação, ao mesmo tempo, com a participação de todos os envolvidos com a escola para atingir esse objetivo. Desse modo, apresentamos como questões de pesquisa: Como se dá a participação dos diferentes sujeitos da escola na gestão escolar? Como a escola elabora e reelabora suas atividades no cotidiano, considerando os sujeitos presentes, como sujeitos de direito? A pesquisa será orientada pelo método da Pesquisa-ação, embasada nos estudos de Thiollent (2011), que afirma “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

**Palavras chaves:** Gestão democrática; Política Educacional.

## 1. INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa tem como tema “Os Mecanismos de Gestão Democrática como Instrumentos de Fortalecimento para uma Educação de Qualidade na Escola Pública em Porto Seguro - Bahia”. É necessário pontuar que o Brasil tem uma história de cultura de comandos autoritários, de mandatos legais, baseados mais no direito da força, do que na força do direito. Pensar e realizar gestão democrática demanda construir no seio da sociedade mecanismos que viabilize essa prática para reverter esse histórico da sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, “a escola será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo administração, for substituído pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes” (PARO 1995, p. 12).

A democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata (PARO 2000, p. 30).

Essa concepção que eleva a importância da participação na vida pública, contemplando a necessidade de formação para a democracia, é coerente com o pensamento democrático de Gramsci que, ao criticar o ensino profissional por preocupar-se apenas com a formação técnica do trabalhador, afirmava que:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo (Gramsci, 1978, p. 137).

Construir democracia, conforme Gramsci perpassa pela construção da

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

liberdade em sua dimensão histórica, e faz parte da herança cultural dos sujeitos. Por conseguinte, a democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos...” (Antunes, 2002, p. 131), cujo objetivo maior é garantir a participação e a autonomia dos sujeitos. Ainda, é importante acrescentar que a “gestão da escola não visa apenas à melhoria do gerenciamento da escola, visa também à melhoria da qualidade do ensino” (Ibid, p. 134).

A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural, conforme relata Paro (2000, p, 35):

A democracia é entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

Desta forma, a democracia tem na sua base a participação social e a representação, a qual possui uma identidade própria em cada local, diante dos diversos atores envolvidos que criam estratégias de relação com o Estado e de participação naquilo que é para ser discutido por todos e para todos, pois “no domínio da democracia participativa, [...], a democracia é um princípio sem fim e as tarefas de democratização só se sustentam quando elas próprias são definidas por processos democráticos cada vez mais exigentes” (SANTOS, 2002, p. 75).

Desse modo, a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2007, p. 88).

Para o autor, os princípios básicos de democratização da escola são a participação, a autonomia, a dialogicidade entre o conjunto de participantes, a saber: diretores, vice-diretores, funcionários da escola, pais, mães, alunos, coordenadores, professores e toda comunidade escolar. Dessa forma, pensar essa escola destacada por Paulo Freire é também como ressalta Paro (1995), estudar as condições de uma administração escolar voltada para a transformação social, na perspectiva de emancipação do sujeito.

## **2. JUSTIFICATIVA/RELEVÂNCIA SOCIAL**

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

A realização desta investigação decorre mediante ao fato de atuar como Professor efetivo na área de Matemática da Educação Básica do Ensino Fundamental Anos Finais, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Coordenação da APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia - Núcleo Santa Cruz Cabralia, pertencente à Delegacia Sindical Costa do Descobrimento de Porto Seguro.

É uma temática relevante por acreditar que, ainda que haja legislações específicas que tratam da Gestão Democrática nas escolas públicas, quando observamos enquanto profissional da educação, ainda parece tímido a participação das comunidades escolares e local na discussão, elaboração e deliberação das ações da escola. Desse modo, pode-se contribuir com o pensar na construção de uma educação de qualidade, e a importância e relevância de participação dos diferentes segmentos, como sujeitos de direito, na construção da democracia.

Dessa forma, a relevância da pesquisa encontra-se pautada diante da aplicabilidade da gestão democrática no ambiente escolar e a importância dela na perspectiva de política pública, favorecendo o processo democratização da gestão escolar, entendida como condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe analisar os modos de participação dos sujeitos de compõem a escola, para isso, necessário conhecer os mecanismos de gestão democrática presentes em uma escola pública municipal de Porto Seguro. Algumas inquietações motivam o interesse em desenvolver este trabalho: Como se dá a participação dos diferentes sujeitos da escola na gestão escolar? Como a escola elabora e reelabora suas atividades no cotidiano, considerando os sujeitos presentes, como sujeitos de direito? Como reconhecer esses sujeitos que podem participar na construção da escola pública democrática, não somente legitimando os modos formais de participação, como o conselho de escola, mas promover e garantir, fora da formalização da democracia, espaços verdadeiramente participativos na perspectiva da emancipação humana?

### **3. OBJETIVOS**

#### 3.1. Objetivo geral:

- Analisar os modos de participação dos sujeitos que compõem uma escola pública municipal de Porto Seguro na gestão escolar, para a construção de uma educação de qualidade.

#### 3.2. Objetivos específicos



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

- Conhecer os mecanismos instituídos na escola pública municipal de Porto Seguro de participação na gestão escolar.
- Analisar as atividades do cotidiano escolar, considerando os sujeitos presentes, como sujeitos de direito;
- Elaborar com os professores, coordenadores, gestores, a partir das demandas identificadas por eles, ações que promovam práticas cotidianas de participação no ambiente escolar.

#### **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

O pesquisador Dr. Vitor Henrique Paro, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), autor de mais de 28 livros sobre educação entre os quais destacamos: *Gestão Democrática da Escola Pública* (1997), tem sido um grande defensor da gestão democrática da escola pública.

Na obra citada, Paro (2016) propõe a gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha a efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários na organização e funcionamento da escola básica para desenvolvimento das atividades de ensino em seu interior, na perspectiva da gestão escolar como mediação para a realização de fins educativos. O autor examina problemas relacionados à efetiva participação de alunos, professores, pais, e demais sujeitos envolvidos no trabalho da escola, buscando formas democráticas de realização de uma educação verdadeiramente emancipadora de cidadãos humano-históricos.

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), consolida-se o direito de intervenção da sociedade nas políticas públicas, que ganhou um novo e importante componente, a Gestão Democrática do ensino público, que especificamente, com relação à Educação (inscrita no Art. 206, VI) objetiva favorecer a implementação de mudanças nas práticas educacionais autoritárias, historicamente estabelecidas.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Segundo essa orientação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, em seu Art. 3º, Inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino, e em seu Art. 14, II, instituirá a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Segundo Souza (2018, p. 67), “as leis não bastam, mas é preciso encontrar mecanismos que garantam o “tumulto”: o direito ao contraditório, à expressão e ao livre pensamento, à apresentação das diferentes idéias e propostas sobre, nesse caso, os rumos da educação e da escola”.

Para o autor, a regularização da Gestão Democrática não garantirá a mais ampla democracia apenas pela sua existência, mas sem ela termos dificuldades de fazer valer o conceito constitucional, a saber:

A gestão democrática é compreendida como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento as especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos (SOUZA, 2009a, p. 125-126)

Nesse contexto, buscar a qualidade da educação é pensar coletivamente como promover atividades na escola que envolva participação da família na promoção, junto a seus filhos estudantes, da aquisição da aprendizagem que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino. O exercício de uma prática inclusiva nesse sentido, não pode ser uma garantia e responsabilidade somente de uma parcela da escola, docentes e gestão, e da gestão pública, é preciso envolver os demais sujeitos famílias, comunidade em geral e os discentes, nesse processo de busca de qualidade.

Neste processo, é importante compreender a necessidade da elaboração do Projeto Político Pedagógico sob a coordenação dos gestores escolares, bem como a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, que se dão no Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Funcionários (APMF) e Grêmios Estudantil. Outro fator importante, que devemos destacar é autonomia da escola prevista na LDB 9394/96 no artigo 15. “Aqui, o entendimento orienta-se no sentido de que a autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história” (VIEIRA, 2007, p.

62).

## 5. METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida por meio da Pesquisa-ação, que segundo Thiollent (1998), toda pesquisa-ação, é um tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Esta consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

Desse modo, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT 1998, p. 15).

Desse modo, fundamentados na pesquisa-ação, em Thiollent (2011), nossos procedimentos metodológicos partem da importância do respeito e participação coletiva. Baseado na Pesquisa-Ação de Thiollent (2000), os procedimentos são organizados em espiral e seguem as seguintes fases:

- 1) O Objeto dos Acordos - descrição da problemática e as negociações entre pesquisadores e pesquisados;
- 2) A Fase Exploratória e Delimitação do Problema – envolve a leitura, discussão e construção das abordagens teóricas, concretização de conhecimentos teóricos;
- 3) O Seminário – envolve examinar, discutir as interpretações das informações coletadas, avaliar os dados e tomada de decisões, por meio de diretrizes de ação que acontecem de forma coletiva e simultânea;
- 4) A Divulgação Externa – retorno da informação sobre os resultados aos membros dos grupos implicados e demais setores interessados.

Essas etapas são desenvolvidas num constante movimento de ação e reflexão. Thiollent (2011) argumenta que cada uma destas fases exige necessariamente: a) planejamento e ação; b) avaliação e teorização; e c) retroação sobre o problema.

A reflexão permanente é uma das características da pesquisa-ação, que para

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

além dos resultados, se concentra no processo. Para tanto se torna necessário descrever os fatos com riqueza de detalhes, analisar os resultados a cada passo e apresentar os registros constantemente, não apenas no final do trabalho.

Por ter a pesquisa-ação uma característica participativa/coletiva e que pode favorecer a emancipação dos grupos, ela foi escolhida para analisar a participação dos sujeitos que compõem uma escola pública municipal de Porto Seguro na gestão escolar, para a construção de uma educação de qualidade. Segundo Gramsci (2000), em um grupo de “intelectuais orgânicos”, no caso os docentes da escola escolhida para a pesquisa, é possível superar o “espontaneísmo” para atingir o nível da crítica pela construção de um espaço que fomente a transformação da educação no âmbito local.

Thiollent (1985) relata que

A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação (THIOLLENT, 1985, p.14).

Além disso, o pesquisador também é sujeito implicado na realidade dessa rede e por ser professor do município, se envolve e participa também do processo de autoformação de novas realidades.

### 5.1. Contextualização da Pesquisa

A pesquisa será realizada no em uma escola pública municipal de Porto Seguro - Bahia, localizada num bairro de classe popular. De acordo com o Estatuto do Magistério instituído pela Lei Municipal nº 1460/2018, o supracitado Colégio tem “Porte Especial”, pois, conforme o Censo escolar de 2018 atende aproximadamente 2000 (dois) mil alunos, em 15 salas de aula, nas modalidades do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os 2000 alunos têm idade entre 07 e 60 anos, distribuídos em dois turnos (Matutino e Vespertino) no Ensino Fundamental I e II e um turno (Noturno) de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Possui um total de aproximadamente 103 funcionários, e conta hoje com mais de 90% do quadro de funcionários efetivos. Desde 2014, o município realiza processo de eleição para diretor de escola. Desde então, a comunidade escolar tem a oportunidade de escolher por meio do voto o corpo administrativo. Fazem parte do quadro pedagógico da escola, 01 diretor, 03 vice-diretores, 05 Coordenadores Pedagógicos e 57 docentes.

## 5.2. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e diretor da escola da rede pública municipal de Porto Seguro/BA. Serão convidados a participar da pesquisa, 10 professores, 03 coordenadores, 02 vice-diretores e 01 diretor, totalizando 16 docentes.

A escolha do número participante professor se justifica para garantir viabilidade da pesquisa, e que no mínimo se tenha um número expressivo de professores para participação das discussões, já que a escola possui um grande número de docentes. No entanto, se mais professores quiserem participar da pesquisa serão incluídos.

Em relação aos vice-diretores, a escolha se justifica por exercer a função no turno matutino e/ou vespertino, no atendimento ao Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

Todos os coordenadores serão convidados, e intentamos que pelo menos 03 deles, ligados diretamente ao Ensino Fundamental anos iniciais e finais, no turno matutino e/ou vespertino, possam participar das discussões.

O critério de inclusão e exclusão dos sujeitos participantes da pesquisa levará em consideração os critérios a seguir:

- a) ser professor, coordenador, vice-diretor e diretor da referida escola;
- b) dos professores, estejam dispostos a participar da pesquisa, que lecionam no turno

matutino e/ou vespertino, no ensino fundamental anos iniciais e/ou finais;

- b) dos coordenadores, estejam dispostos a participar da pesquisa, que exerçam a

função no turno matutino e/ou vespertino, no ensino fundamental anos iniciais e/ou finais;

- d) dos vice-diretores, estejam dispostos a participar da pesquisa, que exerçam a função

no turno matutino e/ou vespertino, no ensino fundamental anos iniciais e/ou finais;

- e) o diretor, caso esteja disposto a participar da pesquisa;

- d) que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A priori, teremos 10 professores, 03 coordenadores, 02 vice-diretores e 01 diretor, totalizando 16 docentes da escola. Contudo, os sujeitos da pesquisa serão definidos após, pelo menos dois encontros abertos, no espaço a ser definido pela escola, com

todos os sujeitos, ficando a critério de cada participante a inserção ou não ao grupo, desde que atenda aos critérios estabelecidos anteriormente.

### 5.3. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Fundamentados na concepção da pesquisa-ação, nossos procedimentos metodológicos devem necessariamente respeitar a participação coletiva, sendo que os instrumentos utilizados nas pesquisas clássicas, como a observação, a entrevista e o questionário devem aparecer e ter sentido somente para ajudar a consolidar o processo de descodificação e codificação da construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, para essa investigação, optamos em construir um roteiro com questões-problema de caráter orientador para o debate no nosso primeiro contato de apresentação do projeto e estabelecermos junto ao grupo alguns critérios de participação, o Objeto dos Acordos.

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 docente, cumprindo todos os requisitos previstos pela ética em pesquisa. Os encontros serão propostos para ocorrerem a cada 15 dias para todos os interessados que assinarem o Termo. Por se tratar de pesquisa-ação, serão realizados encontros dialogados para discussão da história e dos problemas da educação do município e da escola, e toda a discussão e decisões serão tomadas coletivamente.

Explicaremos aos sujeitos que por se tratar de uma pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação, não se trabalha sobre os outros, mas, sempre com os outros. Portanto, cada fase da pesquisa, será definida conjuntamente, e tudo que for produzido pelo grupo será discutido e apresentado a todos a cada encontro, em uma construção de um planejamento que se realiza em espiral. 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.

Para os primeiros encontros, proporemos um diagnóstico da realidade do município em relação à educação e da escola, selecionaremos os principais problemas, analisaremos alguns documentos do município e da escola como: a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental do município, projeto político pedagógico, regimento da escola, documentos referentes à Gestão

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Democrática, eleição de diretores e outros documentos que contenham informações sobre o Ensino Fundamental. Proporemos também o debate sobre Cidadania, Direito à Educação, Políticas Educacionais, Participação, Gestão Escolar.

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. Desse modo, a pesquisa na escola pública do município de Porto Seguro/BA pode ser viabilizada, já que o pesquisador é sujeito implicado e pertence à rede pública do município.

#### **5.4. Registros dos Encontros, Coleta de Informações e Avaliação e Sistematização**

O grupo formado pelo pesquisador e professores, coordenadores, gestores da referida escola é responsável pelos registros das atividades e coleta das informações, podendo se for sugerido pelo grupo o uso da gravação ou o uso de outras formas que se adequem à cada situação. O grupo será também responsável pela análise documental que será realizada concomitantemente, ou seja, em conjunto com outras ações.

A avaliação e a sistematização dos dados ocorrerão durante todo o processo de investigação como instrumentos de constante ação e reflexão. A tarefa dos participantes será coletar subsídios que respondam as necessidades dos docentes, das crianças, adolescentes e jovens da comunidade escolar, relacionadas aos conceitos e práticas encontradas e/ou reconstruída pelo grupo.

Na pesquisa-ação é possível estudar concomitante e coletivamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem durante os encontros, sempre pressupondo participação e ação efetiva dos sujeitos (Thiolent, 2000, p. 19).

A ação-reflexão-ação, de acordo com Thiollent (1985):

Visa transformações, retirando o pesquisador da condição de transmissor de investigações meramente acadêmicas e burocráticas, para incluí-lo como sujeito que aceita que os fatos podem ser mudados e reconstruídos (THIOLLENT, 1985, p. 15).

A pesquisa-ação tem uma característica peculiar que é promover a transformação pela reflexão/ação, pela reflexão/planejamento de práticas, e se concretiza num processo contínuo de ressignificações e aprendizagens.

Com as avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

desencadeada, pretende-se alcançar ações efetivas, com a divulgação dos resultados, a fim de contribuir para a melhoria da educação do município em relação ao ensino fundamental e a participação dos sujeitos que compõem a escola na gestão escolar.

## 6. CRONOGRAMA

| Identificação da etapa   | Início     | Término    |
|--|------------|------------|
| Levantamento bibliográfico acerca da Gestão Democrática, Gestão Escolar, experiências de gestão escolar, política pública educacional.   | 10/09/2019 | 20/12/2019 |
| Visita à Secretaria de Educação e à escola.  | 11/09/2019 | 30/09/2019 |
| Apresentação do projeto aos professores, coordenadores, vicediretores e diretor do ensino fundamental; seleção dos sujeitos através da disponibilidade e aceitação; diálogo para definição do calendário e local dos encontros, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Apresentação do contexto do município e da escola sobre o objeto da pesquisa. | 09/10/2019 | 30/10/2019 |
| Desenvolvimento da pesquisa (encontros com o grupo de professores, coordenadores, vice-diretores e diretor). Delimitação dos problemas; registros e divulgação dos resultados.   | 09/10/2019 | 20/12/2019 |
| Organização do material para qualificação da pesquisa.   | 20/12/2019 | 28/02/2020 |
| Escrita do relatório para qualificação.  | 09/10/2019 | 28/02/2020 |
| Qualificação do trabalho.  | 02/03/2020 | 25/03/2020 |
| Reorganização do relatório após as contribuições da qualificação.  | 25/03/2020 | 14/12/2020 |
| Escrita da dissertação para defesa.  | 25/03/2020 | 14/12/2020 |
| Defesa do trabalho.  | 01/02/2021 | 19/02/2021 |

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. "Aceita um conselho? - como organizar o Colegiado Escolar", in: **Guia da Escola Cidadã**, vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

BASSI, Reginaldo A. **O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Escolar**. Valinhos: 2016.



BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I – Da Educação, 1988.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005** de 2014.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação**; o Epicentro das Políticas de Estado para a Educação Brasileira. Goiânia, Ed. Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo:

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2.ed. 1978.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: LaPPlanE/ FE/ Unicamp, 2000.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública** - São Paulo: Editora Ática, 1997.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. Xamã, São Paulo, 2000.

PORTO SEGURO. **Lei Municipal, nº. 1.240/2015**. Plano Municipal de Educação: Porto Seguro BA/ 2015.

ROGÉRIO, Rosa Maria de Freitas. **Gestão Democrática e Interfaces com os Espaços Educativos**. Valinhos: 2016.

SOUZA, Ângelo R. **Os dirigentes escolares no Brasil**. Revista Educação: Teoria e Prática. v. 15, n.27, jul.-dez.-2006, p.51-82.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**/Michel Thioleent - 8. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## **OS DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM OLHAR DA VIVÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Caroline Bezerra de Souza Seguineli \*

### **RESUMO**

Nesse artigo busca-se discutir e refletir sobre a relevância de uma gestão democrática e participativa nas redes públicas de ensino, abordando a relevância que as famílias e as comunidades exercem no processo de tomadas de decisões dentro das instituições escolares, conscientizando os envolvidos nesse processo a atuar no seu papel correspondente na Instituição, sabendo que com isso a qualidade em vários âmbitos é aprimorada. Essa discussão surgiu da vivência no Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Considera-se importante a discussão sobre a relevância de uma Gestão efetivamente participativa, onde todos atuem com seus respectivos representantes para que possam realmente ter voz nas infinitas questões que uma Instituição Pública possui, que vão desde a estrutura física à qualidade no ensino.

**Palavras Chaves:** Gestão Democrática, Educação Pública, Residência Pedagógica

### **1. INTRODUÇÃO**

Entende-se por Gestão Democrática o processo onde professores, funcionários, os pais, alunos e comunidade participam da tomada de decisões, objetivam ações e manutenções de padrões de desempenho, para garantir uma organização educacional e atender adequadamente o seu público. Neste artigo, pretende-se levar à reflexão sobre a prática de uma Gestão democrática e participativa na Educação Pública, conscientizando os envolvidos nesse processo a atuar no seu papel correspondente na Instituição, sabendo que com isso a qualidade em vários âmbitos é aprimorada.

Designando formas de participação, várias experiências são promovidas para se chegar a determinados resultados, muitas vezes nem sempre positivos, isso porque a participação das pessoas torna-se, em alguns casos, condicionadas a participar, e essa participação deve fluir de forma espontânea e com ciência do que se quer fazer e das ações a serem postas em prática.

Atualmente, percebe-se muitas Instituições que dizem possuir uma “gestão

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

participativa”, porém questões já definidas anteriormente são postas em reuniões de Conselho Escolar ou para alunos e comunidade como forma de discutirem e opinarem, passando assim a serem legitimadas.

Considera-se importante a discussão sobre a importância de uma Gestão efetivamente participativa, onde todos atuem com seus respectivos representantes para que possam realmente ter voz nas infinitas questões que uma Instituição Pública possui, que vão desde a estrutura física à qualidade no ensino.

Vários paradigmas tentam explicar e nortear o conceito de administração escolar. Nessa perspectiva, vários teóricos fundamentam essa prática, segundo os seus estudos e concepções.

É importante que escola e comunidade trilhem caminhos que conduzam ao sucesso na aquisição de conhecimentos, pois caminhando juntas essa parceria traz resultados positivos para que se construa uma sociedade com cidadãos dotados de autonomia, conhecedores dos seus direitos e deveres, críticos e interessados a cada dia conhecer mais.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A IMPORTÂNCIA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A gestão democrática é um assunto bastante discutido entre muitos profissionais da Educação, o que significa a representatividade de um grande desafio a ser, ainda superado, no âmbito educacional. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seus artigos 14 e 15 apresentam determinações a respeito da gestão democrática. São eles:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Uma gestão escolar democrática e participativa é de fundamental importância, pois a escola é considerada como um modelo de sociedade e esta sociedade, por ser democrática, deve em sua essência garantir nas gestões públicas um modelo de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

administração participativa, visando o bem comum e a interação de todos os envolvidos.

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases defende a ideia de que a Gestão Escolar tem autonomia para elaborar e executar suas propostas pedagógicas, porém que a comunidade local também tem a sua participação garantida e defendida pela LDB. Sabemos que, infelizmente, na maioria das vezes, a própria comunidade não é conhecedora dos seus direitos e também dos seus deveres, pois participar da vida escolar dos seus dependentes é essencial.

A escola deve ter como objetivo socializar o saber, além de estar comprometida politicamente com as necessidades reveladas pela sociedade, compreendendo que a escola tem total condição de agir como agente transformadora de mundo. Ao conhecer essas carências comunitárias, a escola exerce um importante papel ao estar aberta democraticamente, pois a democracia está relacionada ao processo histórico, ou seja, se hoje a comunidade possui o direito de ser ouvida, isso deve, de fato, acontecer.

Historicamente, considera-se ser uma conquista muito grande a existência de conselhos escolares, onde a comunidade tem o direito de participar de ações importantes dentro do âmbito escolar. Porém, nem todos os envolvidos, pais e/ou responsáveis, se empenham para junto à escola atuarem significativamente no processo de aprendizagem dos seus filhos, exigindo e ajudando a conquistar melhores condições de espaço físico adequado, merenda escolar de qualidade e o próprio conhecimento sistematizado, que seja oferecido por profissionais capacitados.

No PNE – Plano Nacional de Educação também encontram-se diretrizes que defendem a democratização da Educação em nosso país, discorrendo também sobre os níveis e modalidades educacionais, assim como sobre a gestão, financiamentos e profissionais da Educação.

A postura participativa do gestor na administração educacional pública apresenta relevância em prol de gerar possibilidades de sucesso e qualidade de vida para os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar, promovendo valores e efetiva educação com ações que enriquecem a prática pedagógica, as relações sociais, une família e escola numa perspectiva que faz dinamizar o ensino, o aprender, o agir de maneira crítica e consciente de direitos e deveres que cada um de seus cidadãos envolvidos nesse processo possuem.

Ao analisarmos os dois princípios do Art 14. da LDB, percebe-se que existem duas vertentes quanto à participação da comunidade nos conselhos escolares, pois há escolas que possibilitam o acesso de pais e/ou responsáveis a se elegerem para representar a comunidade dentro do espaço escolar para fiscalização de recursos

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

financeiros públicos, para tomada de decisões que envolvam melhorias para a unidade escolar e para a qualidade do ensino, pois segundo afirma Dourado (2001, p.17), essas melhorias devem estar acessíveis a todos os educandos:

[...] a gestão democrática do ensino público procura assegurar igualdade de condições de acesso e permanência, o pluralismo de idéias e um alto padrão de qualidade nas escolas, dentre outros fins, por exemplo. Há vários caminhos para atingir esses objetivos e um deles consiste nos procedimentos que assegurem a conquista da participação democrática nos processos escolares, a igualdade de condições para o acesso dos alunos e sua permanência, o pluralismo de idéias e um padrão de qualidade nas escolas.

Quando se encontra escolas que abrem espaço para a concretização da democracia e participação da comunidade através dos conselhos escolares, salientando que estes possuem grande poder na tomada de decisões, alcança-se sucesso na instituição educacional, superando a concepção de que o trabalho escolar se divide em: administrativo e pedagógico, mostrando que a ação administrativa na verdade é a coordenação de um esforço coletivo.

É justamente por almejar melhorias na qualidade pedagógica que a democratização é defendida no âmbito do processo educacional das escolas. É papel da escola democrática atentar-se para a construção de um currículo que seja pautado na realidade em que vive a comunidade escolar, pois é fato que os indivíduos aprendem indiscutivelmente melhor quando os conhecimentos sistematizados são associados aos acontecimentos à sua volta, se são postas problemáticas que tratam sobre aspectos do meu dia a dia e de todas as pessoas envolvidas na escola.

Outra vertente a ser analisada é quando a escola não proporciona e nem incentiva a participação da comunidade e a atuação do conselho escolar nas tomadas de decisões e a aplicação dos recursos financeiros, torna-se uma instituição omissa e democrática apenas teoricamente.

Para se alcançar êxito em todas as ações que o processo escolar envolve, a participação de todos é essencial, por isso a comunidade deve ter ciência dos seus direitos de participar, opinar e ajudar, favorecendo o enriquecimento e o bem comum, não fugindo da realidade e acreditando que mudanças sempre são possíveis para a cada dia aprimorar o processo educacional, sabendo que gestões políticas do nosso país influem positiva ou negativamente para que esse processo, tão essencial ao ser humano, seja proporcionado a todos igualmente e com qualidade, garantindo também a permanência, oportunizando meios que façam com que os alunos tenham condições de estarem na escola, não sendo obrigados a abandoná-la pela necessidade de manter a família ou a própria sobrevivência.

## **2.2 A ATUAÇÃO DO GESTOR DEMOCRÁTICO**

Pelo fato da cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro que a reforça ser centralizadora e burocrática, normalmente não garante a participação plena de alunos, professores, funcionários e comunidade no decorrer da gestão. Se faz necessário capacitações constantes para gestores das unidades escolares da rede pública, para que estes compreendam que o poder não é centralizador, mas que deve ser dinamizado em prol de avanços para o bem comum.

É papel do gestor promover ambiente onde este consiga valorizar as capacidades de profissionais no espaço escolar, promover clima de amizade e confiança, associar esforços e assumir que deve desenvolver práticas de compromisso coletivo.

Quando o gestor assim age cria possibilidades de promover a unidade escolar a um patamar de qualidade com pessoas trabalhando, orientando e aprendendo de maneira dinâmica e prazerosa, pelo fato de estarem inseridos em um ambiente harmonioso e que oferece propostas de participação e atuação e que não se sintam sozinhos.

A gestão participativa norteia-se no conceito da autoridade compartilhada, ou seja, o poder é direcionado a representantes da comunidade escolar, e em conjunto as responsabilidades são assumidas por todos. Dessa forma, todos sentem-se valorizados e estimulados, cada vez mais, a participar e ajudar no desenvolvimento da qualidade de ensino e na melhoria das condições de trabalho e exigência de espaços físicos adequados.

Dias (1998) defende, nesse sentido, a participação da comunidade na trajetória educacional, afirmando que “a escola tem [...] a preocupação de conquistar o apoio da comunidade, considerando-o relevante para uma atuação eficaz” (p. 280).

Fazendo uma análise do pressuposto do autor acima citado, percebe-se a relevância de que a escola conquiste a comunidade, que tenha a comunidade ao seu lado, pois torna-se mais fácil para o gestor alcançar objetivos positivos e colocar a escola em posição de progresso e, quando em caso contrário, é perceptível situações de fracasso e evasão escolar, a ausência dos pais na escola, alunos desmotivados, ou seja, situações negativas aparentes que prejudicam a formação dos indivíduos e de uma escola efetivamente democrática.

Sendo assim, o gestor democrático, como principal responsável pela efetivação de políticas que promovam atendimentos às necessidades dos que compõem a

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

comunidade escolar, precisam preocupar-se em construir e explicitar a identidade da escola, de acordo as suas convicções pedagógicas e respeitando não somente a LDB, mas o PNE e a Base Nacional Comum, centralizando o seu objetivo no êxito e sucesso educacional, ou seja, o gestor, estando à frente tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico, precisa adotar a democracia mas também deve estar atento quanto a autonomia da sua gestão escolar e, quem pode contribuir para a construção dessa autonomia na gestão? A própria comunidade, como afirma Hora (1998, p.116):

A postura do diretor, necessária na gestão democrática que inclui a participação da comunidade, é caracterizada pela própria comunidade, que sabe exigir comportamentos, atitudes e habilidades, estabelecendo claramente o papel a ser desempenhado por ele, de forma a garantir credibilidade a seu trabalho.

Sendo assim, confirma-se a necessidade de formação adequada e capacitação constante para que o gestor administre com uma postura coerente às características do sistema democrático, sabendo ofertar condições em que a comunidade envolvida na instituição educativa participe ativamente e que o seu papel como liderança apresente também a autonomia necessária para garantir a efetivação de ações e o alcance de objetivos facilitando o bom relacionamento entre todos os atores do processo de gestão.

Seguindo este pressuposto, Lück (2009) acredita que o papel do gestor democrático é garantir a participação ativa da comunidade, dos conselhos escolares, entre outros e, cabe ao gestor ter conhecimento sobre os anseios da comunidade escolar, sendo capaz de identificá-los e atender aos processos sociais, orientando-os para vertentes que cheguem aos melhores resultados, sempre levando em conta e priorizando o bem comum do educando e proporcionando a relação entre escola e comunidade.

### **2.3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA**

A relação entre família e escola ainda pode ser considerada um desafio frente a realidade de muitas Instituições de Educação pública ainda nos dias de hoje. É necessário abordar e provocar reflexões sobre a participação dos pais e responsáveis no ambiente escolar para que se desenvolva com eficácia a aprendizagem do aluno. Esse envolvimento só é possível dentro de uma Gestão Escolar democrática, que esteja sempre disposta a enfatizar e respeitar a essencialidade de uma estreita relação entre família e escola.

Ainda encontramos desafios no que diz respeito ao estabelecimento do papel

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

que cada uma deve exercer na vida do indivíduo e isso, muitas vezes, gera conflito e desarmonia no ambiente escolar, interferindo seriamente na boa relação entre família e escola. Consequentemente, quando isso acontece, é inevitável que a aprendizagem do discente seja afetada.

Quando a família confia na escola, está ciente sobre quais são as práticas e metodologias pedagógicas aplicadas e, a partir disso, dá a ela autonomia para desempenhar o seu papel, sem, contudo, esquecer-se de do seu, o aluno se desenvolverá, no processo de aprendizagem, de maneira mais eficaz. O mesmo acontece se a escola der espaço para que a família esteja envolvida nesse processo tão importante, e não só isso, mas que a gestão e todo corpo pedagógico incentive esse envolvimento e comprometimento em prol do sucesso escolar do seu filho.

A relação família e escola não foi pensada de maneira neutra, mas representa uma importante intencionalidade, como nos mostra os princípios da Constituição Federal Brasileira (1998), Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003, p.122).

Sendo assim, fica claro que promover a educação e o desenvolvimento pleno do indivíduo é papel não somente da escola e nem somente da família, mas sim da junção das duas. Por isso, faz-se necessário que ambas tenham consciência da sua responsabilidade e estejam dispostas a adotarem meios que favoreçam essa relação visando melhores condições para a formação integral do sujeito.

A família é o primeiro meio a promover a socialização da criança, pois é nela que o indivíduo irá se deparar com as suas primeiras práticas de convivência e de aprendizado com outros seres humanos. É nela que será criado os primeiros laços afetivos, onde se aprenderá a controlar a entender e expressar as suas emoções e onde aprenderá também a base dos valores e princípios morais.

Ressaltando que se é na família onde essa primeira socialização acontece, esta poderá contribuir tanto positiva quanto negativamente no processo de formação da criança, pois ela será o reflexo do que ouve, presencia, aprende e vive, ou seja, a família é a primeira instituição que irá provocar influências na formação de cada indivíduo.

Logo, a família precisa estar ciente de quais são as suas responsabilidades no que diz respeito a primeira formação que o sujeito receberá, o que é papel dele e não escola ensinar ou transmitir. É necessário que a família entenda que os valores que são transmitidos por ela serão reforçados na escola, então é papel dela que a criança



desenvolva as suas primeiras impressões sobre o que é certo, o que é errado, o que se deve ou não fazer.

Claro que a escola também exerce importantíssima função nesse processo e além disso, enfrentará alguns desafios, pois quando a família tem respaldo para promover essa primeira transmissão de valores, a escola não irá se preocupar tanto com a formação de caráter e valores morais daquele indivíduo. Porém, quando se encontra famílias que não possuem condições morais, éticos e princípios básicos para educar uma criança, a escola terá que saber desenvolver maneiras de lidar com o que a criança aprende de negativo dentro do seu próprio lar para que isso venha a ser desconstruído dentro e fora do ambiente escolar.

Logo, através da perspectiva da educação, tanto a família quanto a escola enfrentarão desafios ao educar e exercem funções necessárias e importantes na formação e educação tanto formal quanto informal. Por isso a necessidade de ambas caminharem juntas com o mesmo objetivo: buscar a formação total dos indivíduos, preparando-os para viver em sociedade e atuar nela como cidadãos críticos, conhecedores dos seus direitos e deveres.

Para tal, a gestão é peça fundamental para que ambas alcancem objetivos positivos, uma gestão que demonstre empenho e determinação pois numa perspectiva de paradigmas organizacionais contemporâneos a liderança escolar deve trabalhar em prol do sucesso escolar. Desafios são constantes e o gestor que promove uma gestão democrática, participativa e compartilhada, não está sozinho para transpô-los.

É de fundamental importância que a escola faça questão de conhecer a realidade e o contexto familiar em que o seu aluno está inserido, conhecendo de fato o seu público, pois não há como articular escola e família sem estar ciente sobre o contexto social e cultural em que esta vive, mas compreendendo essa realidade é possível pensar nas melhores maneiras de como fazer com que a família se interesse ativamente pela educação dos seus filhos. Nesse sentido, reforça HORA (1998, P. 135):

No processo de democratização da gestão escolar, considero ainda que é indispensável que a escola respeite a realidade local, ao invés de continuar reduzindo o fazer educacional aos moldes das classes médias urbanas, como é comum acontecer.

Enfrentar desafios implica compreender mais sobre si mesmo e sobre os outros, numa visão macro, que engloba todos os atores que fazem parte desse processo. Nesse sentido a gestão deve atuar na proposta de criar e manter novas lideranças na

escola, desde alunos, representantes dos grêmios estudantis, pais atuantes nos colegiados escolares, sempre no intuito de conseguir bons resultados e o desenvolvimento de competências que farão de cada aluno um ser completo, para a vida social, que também é desafiadora e competitiva, reafirmando assim a função política da escola.

### **3. METODOLOGIA**

Esse estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva, pois seu interesse principal está no caráter subjetivo do objeto; trabalhando em primícia no universo dos significados, motivos e atitudes e não com a representatividade numérica.

O Programa da Residência Pedagógica possibilitou o convívio na Escola em questão, da Rede Pública e situada na cidade de Ilhéus. Foi possível participar de Planejamentos Pedagógicos e vivenciar a rotina da escola, sendo possível observar questões importantes que serviram para desenvolver a discussão do presente artigo.

### **4. RESULTADOS**

Vivenciando a rotina pedagógica, reuniões de pais e professores e os planejamentos pedagógicos, conclui-se que a escola em estudo caminha em prol de uma Gestão Democrática de qualidade. Percebe-se que a Gestão em questão já dialoga com os professores e considera sugestões apresentadas pelo corpo docente, demonstrando dar voz a quem está diretamente ligado ao corpo discente escolar.

Apresenta também preocupação em trazer a família para estar imbricada no processo educacional, para assim, prover uma aprendizagem significativa e integral para o aluno.

Foi possível observar que se faz necessária uma maior representatividade do Colegiado Escolar, para que a escola consiga alcance de modo mais eficaz as melhorias necessárias ao ambiente físico da unidade.

### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que somente a partir de uma relação dinamizada e consciente da comunidade com a escola é que se poderá garantir uma educação democrática e efetivamente participativa, sabendo que é importante seguir uma mesma direção e

lutar por um mesmo objetivo: educação gratuita e de qualidade!

É de fundamental importante que haja coerência democrática entre discurso e realidade, para que a democracia dentro do ambiente escolar seja de fato concretizada, e que a escola não esqueça que não a importância não está somente na participação da comunidade, mas também nas condições que propiciem essa participação, que incentivem o interesse e o envolvimento da mesma, como reafirma Hora (1998, p. 135):

Admitir a democratização das relações internas da escola como mediadora para a democratização educacional significa considerá-lo como condição *sin qua non*; porém, não é a única para o processo. A participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola, na escolha dos conteúdos a serem ensinados, nas formas de administração da mesma será tão mais efetivamente democrática, na medida em que os componentes dominem o significado social das suas especificidades numa perspectiva de totalidade, isto é, se o significado social da prática de cada um é capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade na reorganização da escola para melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber.

Ressalta-se ainda que a união de escola e comunidade trazem benefícios para dentro e fora dos muros da escola. Na medida em que todos os envolvidos no processo escolar dentro do âmbito educacional, a escola terá melhores condições, e ainda mais força, para pressionar o Estado, que é responsável por proporcionar escolas e ensino de qualidade – refere-se tanto a espaço físico adequado quanto a formação profissional dos docentes.

A escola e a comunidade devem desfrutar de todas as possibilidades e procurar, cada vez mais, estreitar essa relação, pois se escola e família estiverem imbricadas poderão procurar novos e melhores caminhos, descobrindo, redescobrando, formulando e inventando e buscando a formação plena do indivíduo, garantindo elementos facilitadores de aprendizagem que implicam, diretamente, na qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)  
Acesso em: 09 jul. 2019

DIAS, José Augusto. **Gestão da escola.** In.: MENESES, João Gualberto de Carvalho[et.al.]. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2 ed. São Paulo: Pineira, 1998.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola.** 4 ed. São Paulo: Papyrus,

1998. - (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloisa [et al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Letícia Batista Guimarães\*  
Cândida Maria Santos Daltró Alves\*\*

**Resumo:** As últimas décadas apresentam importantes discussões no cenário educacional brasileiro sobre a Educação do Campo e os seus desdobramentos, fruto das árduas lutas travadas pelos movimentos sociais. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo promover uma digressão histórica pelos principais dispositivos legais que embasam a educação do campo. Para tal, buscou-se a utilização da pesquisa bibliográfica e documental como subsídio para analisar como a educação do campo está apresentada nos principais dispositivos legais brasileiros. Verificou-se que a educação do campo ao longo da história foi deixada em segundo plano pelo Poder Público. Assim, de acordo com os dispositivos legais analisados, constata-se que a educação do campo atualmente possui um arcabouço jurídico consistente e significativo, para que as pessoas que vivem no campo possam ter uma educação com qualidade. Entretanto, para que essa qualidade ocorra de fato, é necessário que as determinações legais sejam colocadas em prática e que não fiquem apenas no papel. Pois, somente com a aplicação dessas determinações legais haverá o respeito à identidade e a dignidade do povo camponês. Desse modo, a educação fornecida à população camponesa deve ser garantida no mesmo patamar de igualdade que é fornecida à população urbana e que valorize as diversidades e especificidades do sujeito do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Identidade. Igualdade. Legislação brasileira.

### INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem seu início a partir dos movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária. Sendo impossível pensar em educação do campo, sem pensar em movimentos sociais, pois nos ideais dos movimentos percebe-se a educação como horizonte dos mesmos. Nesse viés, em um país eminentemente agrário, discutir sobre a educação do campo, torna-se imprescindível para compreender a educação do campo não apenas como horizontes e resultados da ramificação da histórica luta pela terra, mas como uma educação que

---

\* Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

\*\*Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

concebe espaço de vida, trabalho e cultura.

Nesse sentido, a Educação do Campo surge como mecanismo de transformação social a partir da promoção da inserção crítica do sujeito na realidade, devendo esta ser entendida como uma prática social e política, capaz de promover o empoderamento, desenvolvimento integral e emancipação dos sujeitos, além de contribuir para a superação das relações opressivas no campo. Desse modo, este artigo vem à tona num momento ímpar nas discussões sobre a Educação do Campo e seus desdobramentos na sociedade. Notoriamente, as discussões sobre Educação do Campo foram negligenciadas por muito tempo pelas legislações brasileiras, sendo contemplada pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, não propriamente com educação do campo, mas como educação rural. Dessa maneira, tal omissão evidencia o descaso por parte do Poder Público com a educação destinada aos camponeses e os resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo.

Para tanto, busca-se fazer uma digressão histórica pelos principais dispositivos legais que embasam a Educação do Campo. Assim, este artigo está estruturado em cinco partes com o objetivo de compreender como a Educação do Campo é concebida pela legislação brasileira e quais são os desdobramentos no âmbito da construção de políticas educacionais voltadas ao campo. A primeira trata dos textos constitucionais a partir de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. A segunda parte aborda a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na terceira parte é apresentada a Resolução CNE/CEB/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A quarta parte aborda o Decreto nº 7352/2010 que instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Por fim, a última parte analisa a Portaria nº 86/2013 que cria o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

É nesse contexto que a Educação do Campo tem construído na sua concepção de formação humana, sua concepção de educação, trazendo em seu bojo a luta pela democratização da terra e por uma educação justa e igualitária no campo. Por isso, a análise dos marcos legais que regulamentam a educação do campo, tornam-se imprescindíveis para promover dentro do território de vivência dos sujeitos do campo uma educação do campo e no campo.

## **2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS TEXTOS CONSTITUCIONAIS**

### **2.1 Constituição de 1934**

O campo é um espaço de lutas por terra, trabalho, segurança alimentar, educação, moradia e está em constante construção. No entanto, a elite agrária brasileira entendia que os trabalhadores rurais, mulheres, indígenas e negros não necessitavam aprender a ler e escrever, visto que para realização do trabalho agrícola, a força física e o saber prático eram suficientes. Sob forte influência do pensamento opressor e dominador da elite, a educação para a classe menos favorecida permanece no esquecimento até a Constituição de 1934. Nesse sentido,

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, p.160).

O que se verifica nesse período é uma educação voltada exclusivamente para atender os interesses da classe dominante, rechaçando qualquer tipo de educação que promovesse a emancipação e libertação do homem do campo. Com o advento da Constituição de 1934 e com os esforços dos Pioneiros da Escola Nova, é que pela primeira vez a educação rural passa a fazer parte do texto constitucional. Assim, a Carta de 1934, aduz em seu art. 121, § 4º, que:

Art. 121, § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

Por sua vez, no art. 156, parágrafo único desta Carta, são assegurados recursos para a educação rural, atribuindo ao poder público a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas,

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

O que se almejava era fixar o homem à terra, sobretudo, para conter o êxodo rural que se iniciava com o advento da industrialização brasileira. Contudo, a Constituição de 1934 desagradou seriamente a burguesia, pois buscava organizar um regime democrático e assegurar a cidadania. Por isso, vigorou por pouco tempo, até a chegada do Estado Novo, em 1937, e com isso as políticas públicas necessárias

para o cumprimento dessa determinação não foram implementadas.

## **2.2 Constituição de 1937**

Com a introdução do Estado Novo, a Constituição de 1934 foi substituída pela Carta Magna de 1937. Com a promulgação desta Constituição, observa-se que os recursos financeiros garantidos pela Constituição Federal de 1934 para o ensino rural, foram esquecidos e o que passou a prevalecer foi o ensino profissionalizante.

Art. 129 – É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL; 1937).

Tais medidas não contemplam uma educação voltada ao ensino do campo, mas um mecanismo para legitimar as desigualdades sociais dentro do sistema de ensino, marcadamente elitista e conservadora, em que os filhos da classe trabalhadora deviam ser preparados para ser obediente e servil, trabalhador e não para ser patrão, pois assim ansiava a classe dominante, os donos das indústrias.

É nesse mesmo período que projetos educacionais na zona rural começam a ser implantados, além disso, clubes agrícolas, conselhos comunitários, associações de créditos rurais começam a surgir. Todavia, todos esses esforços do Poder Público demonstravam e reforçavam a submissão do homem do campo aos grupos dominantes, os quais buscavam através desse auxílio uma maior produtividade. Portanto, o que se notava era que os princípios democráticos trazidos pela Constituição de 1934, caíram no esquecimento, e a educação foi seriamente atingida pelo novo governo.

## **2.3 Constituição de 1946**

Na Constituição Federal de 1946, as diretrizes educacionais formuladas pela Carta Magna de 1934 são retomadas. A educação é entendida como um direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Embora a educação represente nesta Constituição uma conquista jurídica e um princípio de liberdade, o Poder Público não assume a educação do campo, mas transfere esta responsabilidade para as empresas, como já havia feito na Constituição de 1937.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Nesse contexto, a responsabilidade do financiamento da educação rural deixa de ser do Estado e este repassa para as empresas privadas, inclusive as agrícolas, o ônus de arcar com o custeio do ensino primário, dos seus funcionários e os filhos destes, como dispõe o Art. 168, III, da Carta de 1946:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:  
 III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL; 1946).

E essa negligência com a educação do campo, fica ainda mais demonstrada quando a responsabilidade dessa educação é outorgada aos municípios, o que leva a uma situação muito precária para o sujeito do campo, pois os municípios pequenos não tinham condições de sustentar uma educação voltada ao sujeito do campo. Assim, com o objetivo de suprir a defasagem da educação formal, o que se via durante a vigência dessa Carta Constitucional, era um modelo de educação que desrespeitava as particularidades do homem rural.

## **2.4 Constituição de 1967**

A Constituição de 1967 passou a vigorar durante o primeiro governo do Regime Militar do Brasil e teve a função de legitimar o autoritarismo militar do fim dos anos 1960, por meio de Atos Institucionais que ignoravam completamente as diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1946. No que diz respeito à Educação, a Constituição de 1967, dispõe que:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.  
 Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.  
 Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (BRASIL; 1967).

Mais uma vez, como nas cartas constitucionais de 1937 e 1946, a educação destinada aos sujeitos do campo é de obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais, as quais deveriam oferecer, na forma que a lei estabelece, o ensino primário e gratuito a seus empregados e aos filhos destes. Nesse ínterim, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71. Embora a educação do campo tenha sido citada neste documento, não foram dadas quaisquer condições necessárias para sua implementação e execução. No entanto, a referida Lei, em seu art. 4º, aborda que

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum,



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

Nesse sentido, o artigo mencionado destaca a abordagem de um núcleo comum e uma parte diversificada nos currículos do ensino, a fim de atender às especificidades locais e as particularidades dos alunos. Em seguida, a LDB de 1971 no art.11, especialmente no § 2º, apresenta mudanças em seu texto, se comparada às leis anteriores.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.  
[...]

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, 1971).

Na sequência, o art. 29, ressalta a formação de professores pautada nas diferenças culturais do País, “[...] com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971). Ao mencionar a preocupação da formação docente ajustada às diferenças culturais, vê-se que este mesmo cuidado não era dispensado ao campo. A Lei 5692/71, embora tenha trazido teoricamente a educação do campo em seu texto, não possibilitou a formação e os recursos humanos e materiais satisfatórios para a execução do ensino do campo, distanciando-se da realidade sociocultural dos camponeses.

## **2.5 Constituição de 1988**

Em meados dos anos 1980, emergia no cenário brasileiro a busca pela redemocratização do país, almejando a garantia de direitos sociais e individuais, a liberdade, a igualdade e a justiça. É nesse contexto que é promulgada a Constituição de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, e é por meio desta Carta que a educação passa a ser efetivamente um direito de todos indivíduos e uma responsabilidade do Estado e da família, e não mais dever das empresas agrícolas e industriais e dos grandes proprietários de terras,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo subsequente da Constituição de 1988, são elencados os princípios norteadores da educação.

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Esses princípios são fundamentais para que o pensamento disposto no art.205 seja efetivamente garantido. No entanto, a Constituição de 1988 não tratou diretamente da educação do campo, evidenciando que mais uma vez que esta educação é levada ao esquecimento pela legislação brasileira. Mas isso não quer dizer que à educação do campo não sejam fornecidos e garantidos os mesmos direitos e a mesma qualidade de ensino que são dados à educação urbana, pois se trata de um direito fundamental de todos e para todos.

### **3. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI N° 9.394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, define o ordenamento geral da educação brasileira, fixando-lhe os princípios e os fins da educação nacional, retomando os fundamentos da Constituição Federal de 1988. Considerada por muitos como um avanço para a educação do campo, por delinear a metodologia, o currículo e a organização das escolas situadas no campo e por reconhecer a diversidade do campo, a LDB de 1996 reservou apenas um artigo à educação do campo, se referindo a esta ainda como educação rural.

Nesse contexto, é necessário estabelecer que existe uma importante diferença entre educação rural e educação do campo. A esse respeito Rosa e Caetano apontam que “a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos” (ROSA e CAETANO, 2008, p. 23), ou seja, não respeitava os saberes dos camponeses. Já a educação do campo, “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES e MOLINA, 2005, p. 9).

No entanto, a Lei nº 9.394/96, confere ao artigo 28, uma única abordagem sobre a educação do campo.

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 12.960/2014, traz em seu artigo 28, uma inovação ao estabelecer no parágrafo único que deve constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Embora a Lei nº 9.394/96 não estabeleça as especificidades da educação do campo como deveria, é por meio dela e de outros aportes legais que os movimentos sociais do campo têm a possibilidade de reivindicarem seus direitos, evidenciando a necessidade da organização da Educação do Campo.

**4. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 - DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO**

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, constituindo um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Desse modo, a Resolução ressalta que educação do campo deve resultar de políticas que valorize o povo que vive do e no campo e com o campo, respeitando sua sabedoria e preservando a sua identidade:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.01).

Além disso, a mencionada Resolução aborda que as propostas pedagógicas das escolas do campo, devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos. E em seu artigo 6º, aduz que é de responsabilidade do Poder Público ofertar no campo a Educação Infantil até a Educação Profissional de Nível Técnico. Ademais, preconiza o diálogo entre a escola e os demais setores da sociedade, promovendo

assim uma gestão democrática e consolidando a autonomia das escolas.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002, p.02).

No que diz respeito a formação de professores, esta deverá promover o respeito as diferenças individuais dos alunos, bem como a valorização da diversidade cultural do campo.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p.03).

Outrossim, o financiamento da educação nas escolas do campo deve ser assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil, e deverá levar em consideração o cumprimento às exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento de alunos e professores, remuneração digna, inclusão nos planos de cargos e carreiras e institucionalização de programas de formação continuada para os professores do campo.

## **5. DECRETO Nº 7352 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)**

Como resultado do Movimento Nacional por Educação, surge em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), manifestando-se como uma resposta às demandas sociais que clamavam por uma educação do campo que fosse condizente com a realidade dos sujeitos do campo. Nesse sentido, o Decreto nº 7352/2010 em seu art. 1º determina que o Poder Público tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo desde a educação básica até o ensino superior para essa parcela da população e ainda define no mesmo artigo as populações do campo e a escola do campo, reafirmando assim, a identidade dos povos do campo.

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Ainda no art. 1º, o PRONERA busca garantir todos os aparatos necessários para promover uma educação de qualidade, respeitando às especificidades de cada local, a fim de superar as defasagens históricas que permearam por muito tempo a educação do campo.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

Além do mais, o Decreto estabelece no art. 2º cinco princípios basilares da educação do campo, pautados: a) no respeito à diversidade do campo; b) no incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; c) no desenvolvimento de políticas de formação de profissionais das escolas do campo; d) na valorização da identidade da escola do campo; e) e no controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Percebe-se, portanto, que o PRONERA é um programa alinhado com os desejos dos movimentos sociais, para atender suas necessidades e para melhorar a vida dos assentados com técnicas e conhecimento, mas principalmente possibilitar aos sujeitos do campo a participação na tomada de decisões que envolvem as questões dos assentamentos e demais questões sociais, econômicas, políticas, as quais são importantes para exercerem a cidadania com dignidade em uma sociedade democrática de direito.

## **6. PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013 – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PRONACAMPO)**

O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO foi instituído pela Portaria nº 86/2013 e representou um conjunto de ações articuladas para o apoio e implementação das políticas de educação do campo nos sistemas de ensino, visando a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Essa Portaria, em seu artigo 3º, elenca cinco princípios da educação, quais sejam:

Art. 3º - São princípios da educação do campo e quilombola:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2013).

Os princípios mencionados demonstram a valorização dos povos do campo, como agentes participativos do processo pedagógico e garantia do controle social e qualidade para a efetiva educação, democrática, de respeito ao outro. Sendo assim, as ações voltadas para o acesso, à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, são estruturadas em quatro eixos no Art. 4º: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o PRONACAMPO busca não apenas conferir o direito à educação, mas um direito a uma educação de qualidade no local onde a população mora, vive e trabalha, não é uma questão de direito ao acesso, mas a permanência e a qualidade dela. É a compreensão da ideia de ter direitos que fundamentam a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas ainda não materializado na realidade social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação é considerada como ferramenta estratégica para a emancipação dos sujeitos do campo e transformação do espaço rural. No entanto, o modelo

***Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X***

educacional atual tem se mostrado ineficiente para promover as mudanças almeçadas pelos sujeitos do campo, visto que as escolas no campo enfrentam inúmeros desafios, como estrutura física inadequada, docentes com qualificação precária, baixa remuneração, sobrecarga de trabalho, reduzido número de ônibus escolares e, sobretudo, um Projeto Político Pedagógico que não valoriza a cultura e os saberes dos sujeitos do campo.

Estas questões legitimam a luta empreendida pelos movimentos sociais camponeses por uma educação no campo e do campo. Nesse sentido, a Educação do Campo é garantida por meio de leis específicas que determinam que as práticas educacionais deveriam ser atendidas em suas necessidades e interesses da população camponesa, possibilitando a essa parcela da população uma educação com uma maior qualidade educacional, bem como conteúdos e metodologias que estejam apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos das zonas rurais.

Assim, de acordo com os dispositivos legais analisados, constata-se que a educação do campo atualmente possui um arcabouço jurídico consistente e significativo, para que as pessoas que vivem no campo possam ter uma educação com qualidade. Entretanto, para que essa qualidade ocorra de fato, é necessário que as determinações legais sejam colocadas em prática e que não fiquem apenas no papel. Somente com a aplicação dessas determinações legais haverá o respeito à identidade e a dignidade do povo camponês.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1934. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em 25 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em 25 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 25 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Parecer nº

36 CEB. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. **Decreto nº 7.352**. Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2019.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória, seus desafios e suas perspectivas**. Disponível em <<http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

## **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Inaiara Alves Rolim<sup>80</sup>  
Líbia de Araújo Pereira<sup>81</sup>  
Lívia Andrade Coelho<sup>82</sup>

### **RESUMO**

Este texto apresenta uma discussão acerca da necessidade de construir o Projeto Político Pedagógico – PPP, pautado nas demandas da escola, levando em consideração que a inserção das tecnologias é uma dessas demandas. Fruto de uma pesquisa bibliográfica, o texto discute uma delimitação dos marcos legais e institucionais que caracterizam o PPP como um elemento fundamental do processo de gestão democrática da escola pública, a partir dos conceitos e dos princípios que norteiam a sua construção. Partindo do pressuposto de que o PPP deve contemplar questões relacionadas à realidade sociocultural dos estudantes e às demandas da sociedade moderna, é apresentada no texto uma discussão sobre a inserção das tecnologias no contexto escolar e a necessidade de que isso seja contemplado no Projeto Político Pedagógico das escolas. Compreendemos que é necessária a elaboração de estratégias didático-metodológicas bem articuladas aos princípios, objetivos e metas da escola, visando a utilização dessas tecnologias, de forma a promover melhorias efetivas no processo de ensino aprendizagem e o PPP é o primeiro passo para viabilizar essa ação.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico; Tecnologias da Informação e Comunicação; Escola.

### **Introdução**

O século XX é marcado por transformações expressivas na sociedade a partir do desenvolvimento e evolução das telecomunicações e da informática. Com o

---

<sup>80</sup> Professora da rede municipal de educação de Serra do Ramalho/BA. Aluna do **Mestrado Profissional em Educação** – PPGE/UESC. Endereço eletrônico: inaiararolim@gmail.com.

<sup>81</sup> Professora da rede estadual de educação de Valença/BA. Aluna do **Mestrado Profissional em Educação** – PPGE/UESC. Endereço eletrônico: lybbya\_3@hotmail.com.

<sup>82</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz, Credenciada no Programa de **Mestrado Profissional em Educação**, coelho.livia2@gmail.com.



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

aperfeiçoamento das Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs surgem novas formas de interagir com o outro, de relacionar-se com o mundo do trabalho e as informações passam a circular numa velocidade cada vez maior. Nesse contexto, as mudanças não dizem respeito apenas ao uso de aparatos tecnológicos cada vez mais refinados, mas se referem à maneiras de aprender, de produzir e difundir conhecimentos.

Nesse cenário, tendo em vista que as tecnologias estão cada vez mais presentes em todos os espaços sociais, elas também já chegaram a sala de aula e por conta disto, um novo desafio se impõe à escola: a criação de novas estratégias de ensino que contemplem as novas formas de aprender utilizando as tecnologias digitais. Isto por que a nova conjuntura cultural exige que os estudantes “aprendam de outra maneira, no âmbito de uma nova cultura da aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social” (POZO, 2004, p.1).

Assim, este trabalho objetiva analisar como a inserção das tecnologias digitais tem se dado no contexto do Projeto Político Pedagógico – PPP, uma vez que este documento caracteriza-se como elemento para efetivação da gestão democrática e norteador das ações da escola. Parte do entendimento de que o planejamento escolar precisa promover a integração das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, sendo que gestores, coordenadores e professores precisam delinear as formas de utilização e adequação das tecnologias no processo educacional, sendo necessário que “saibam claramente o que se deseja com os computadores e a informática na educação, ou seja, quais são as suas finalidades” (GENTILINI, 2013, p.49).

Nesse sentido, este estudo discute a respeito da necessidade das escolas agregarem o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas a partir da definição de estratégias didático-metodológicas pensadas no momento da elaboração do PPP. Na primeira parte é apresentado o conceito do PPP, seus marcos legais e sua importância para o delineamento das ações no contexto escolar; na segunda parte discute-se a respeito da elaboração de estratégias didático-metodológicas bem articuladas aos princípios, objetivos e metas da escola, visando a utilização dessas tecnologias, de forma a promover melhorias efetivas no processo de ensino aprendizagem e o PPP é o primeiro passo para viabilizar essa ação. Por fim são apresentadas algumas considerações sobre a necessidade e importância de os profissionais da educação compreenderem não só o conceito do PPP, mas de materializar em seu cotidiano as ações descritas neste documento, bem como, construir os conhecimentos

necessários para definirem como os aparatos tecnológicos serão utilizados à favor do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, fruto de uma pesquisa bibliográfica, a relevância deste trabalho se assenta no fato de fazer uma reflexão sobre um tema presente na sociedade e do qual as pessoas não tem como fugir: as Tecnologias da Informação e Comunicação, visto que estas fazem parte do cotidiano das mesmas direta ou indiretamente. Logo, uma educação que contemple as necessidades, anseios e desperte o interesse dos estudantes do século XXI perpassa pela definição de estratégias dinâmicas e alinhadas com as transformações e evolução tecnológica. Em outras palavras, mais que equipar a escola com aparatos tecnológicos, é necessário também a preparação dos profissionais para que se apropriem das tecnologias digitais com o objetivo de utilizá-las a favor da aprendizagem dos estudantes.

### **Fundamentos e importância do Projeto Político Pedagógico para a escola**

Para pensar o Projeto Político Pedagógico-PPP no contexto escolar antes de qualquer direcionamento se faz necessário compreender seu conceito, marcos legais e quais os princípios que devem nortear a sua constituição e implementação no espaço escolar. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 se estabeleceu um período de fortalecimento dos discursos sobre a implementação de uma gestão democrática na escola. Nesta Carta Magna, no seu Capítulo III – Seção I, no Artigo 206, Inciso VI está posto o princípio da “Gestão Democrática do ensino público, na forma da Lei” (BRASIL, 1988), que institucionaliza a ideia e a necessidade das relações democráticas e da participação coletiva no ambiente educacional.

A ideia de uma escola autônoma se consolida ainda mais com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, que no seu artigo 12, define que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Já no seu artigo 14 aponta que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”, estabelecendo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como, a participação da comunidade escolar na constituição dos seus conselhos.

Dessa forma, com a regulamentação na LDB, a escola pública passa a ter a responsabilidade de assumir a construção do seu próprio Projeto Pedagógico, a partir

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

de uma gestão que garanta a participação coletiva e efetiva de todos os sujeitos da comunidade escolar nessa construção, devendo primar pelo princípio da autonomia administrativa, política e pedagógica da escola.

Azanha (1998), aponta que a LDB de 1996 relaciona pela primeira vez a autonomia escolar e o projeto pedagógico num texto legal, e isso representa um grande avanço no que se refere aos direcionamentos tomados na configuração do sistema de ensino brasileiro, apesar das inúmeras dificuldades para a implementação de um projeto realmente autônomo e democrático na prática. Tais dificuldades estão diretamente ligadas ao fato de que as escolas públicas brasileiras se localizam dentro das “redes” o que pode significar um entrave para a efetiva elaboração de um projeto pedagógico realmente autônomo, que contemple todas as suas especificidades, e que represente os anseios dos seus sujeitos, já que, conforme aponta Azanha (1998), estas escolas estão sempre sujeitas a interferências dos órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar.

No entanto, não se pode negar que a institucionalização e garantia legal dos princípios de autonomia e participação coletiva tem sido fatores determinantes para os avanços, no processo de participação dos conselhos de pais, estudantes e demais sujeitos nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola nas últimas três décadas. Para além do cumprimento da determinação legal, é necessário a compreensão de que a construção do Projeto Político Pedagógico da escola é fundamental para direcionar a organização do trabalho pedagógico, fortalecendo e contemplando no seu bojo os anseios e demandas da comunidade escolar.

Mas, o que é realmente o PPP? Quais são seus princípios norteadores? Como tem se dado a sua implementação nas escolas públicas brasileiras? Ele é um dos instrumentos para a efetivação da gestão democrática na escola, configurando no seu texto os caminhos que a escola pretende trilhar a partir das suas especificidades, respeitando os princípios legais, as diretrizes federais, estaduais e municipais, visando contemplar sua função social e política. Vários são os autores que discutem e trazem em suas produções o conceito de PPP, enfatizando sempre o seu caráter de construção coletiva, de direcionamento dos rumos que deverão ser traçados pela escola e as suas intencionalidades. Para Vasconcelos (2014, p.169).

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Nessa perspectiva o PPP não é algo definitivo, que se constrói num momento estanque e que vai ser utilizado como algo fechado e concreto, ele tem um caráter inconcluso que deve ser (re) construído, (re) elaborado constantemente, visando atender as demandas do contexto histórico e dialético no qual a escola está inserida, devendo ser vivenciado constantemente por toda a comunidade escolar, contemplando sempre as três dimensões que o compõem: a dimensão de projeto, de ser político e também pedagógico. Para Veiga, (1998, p. 12).

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

O seu caráter de projeto já o define como algo que vai estabelecer rumos, que vai nortear ações e metas, projetar um futuro e os resultados que são esperados. A dimensão política do PPP se configura justamente pelo fato de que nesse contexto de discussão e reconstrução há a possibilidade de formação cidadã dos sujeitos envolvidos, já que deve haver um compromisso de avanços individuais e coletivos, onde os mesmos estarão criando possibilidades de atuação crítica e transformação do contexto em que estão inseridos. Já na dimensão pedagógica se configura a definição de ações, atividades e projetos educativos que irão efetivar as intencionalidades da escola, atividades essas que vão nortear os caminhos para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, conforme afirma Veiga, (1998, p. 13) “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.”

Desse modo, o PPP deve expressar as diretrizes para processo de ensino e aprendizagem da escola, tendo como referência a realidade sociocultural da comunidade e dos alunos e as expectativas e possibilidades concretas de formação, acreditando na escola como locus institucional para produção de conhecimento e sua integração na comunidade onde está situada, respeitando os princípios e valores culturais, sociais e éticos que a compõem. Nesse sentido, o PPP tem como objetivo expressar as propostas de ações concretas a serem implementadas na unidade de ensino bem como, considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir, organizando as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Tendo em

vista que a escola

É um espaço relacional, um espaço sujeito a compromissos, colaboração e participação. É um espaço organizado de forma plural e diversa, que permite compreender a natureza desse espaço educativo, das relações e interações que aí ocorrem. A escola é um espaço em que se desenvolvem as relações entre indivíduos de diferentes culturas e onde também ocorrem comportamentos, tradições, costumes, ideias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, entre outros (VEIGA, 2013, p. 160).

Assim, o PPP não tem a intenção de apresentar soluções definitivas, mas expressa o desejo e o compromisso do coletivo em propor uma transformação nas condutas e estratégias didático pedagógicas no ambiente escolar e promover a aproximação entre escola e comunidade por meio da parceria, de trocas de experiências e buscas por objetivos comuns, contribuindo com a construção de um futuro melhor para a escola e para a comunidade na qual a mesma está inserida. E é nesse sentido que o PPP configura-se como elemento fundamental da gestão democrática, onde o processo de elaboração do primeiro deve ser assumido por todos que fazem parte da escola e a segunda só se efetiva por meio de ações integradoras de todos que fazem a vida da escola.

Um dos caminhos para a construção dos processos participativos de gestão é, sem dúvida, problematizar o instituído com vistas a conceber e concretizar coletivamente novas formas democráticas de convívio escolar, que permitam a formação de pessoas comprometidas, cidadãos críticos e profissionais comprometidos com os ideais de uma sociedade mais justa (VEIGA, 2013, p. 162).

Nessa perspectiva, o PPP é um documento que deve indicar um caminho a seguir não apenas para gestores e professores, mas também funcionários, alunos e famílias. O processo de elaboração do PPP deve acontecer coletivamente onde as discussões se concentrem na elaboração de metas e estratégias para a melhoria do ambiente escolar, do estabelecimento da parceria entre escola e família e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

### **PPP e Tecnologias da Informação e Comunicação: um diálogo necessário.**

A institucionalização do PPP a partir da definição dos marcos legais, colocando-o como fio condutor das ações que nortearão as atividades didático-pedagógicas da escola, passou a exigir da mesma uma delimitação prévia e sistemática dos seus objetivos, metas, princípios, o cidadão que se pretende formar, articulando tais aspectos aos conhecimentos historicamente construídos na sociedade e à realidade sociocultural dos estudantes. Nesse contexto, a LDB 9.394/1996 no seu Artigo 1º, § 2º afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática

social”. Corroborando com essa ideia, Lemes (2013, p.249) coloca que as

[...] atividades de aprendizagem devem ser compreendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Há uma necessária evolução do aprender e das formas culturais, através das quais se processa a aprendizagem. Com isso, torna-se absolutamente necessário se conhecer as novas demandas da sociedade e da(s) cultura(s) para a escola, tanto para que se tenha seu entendimento, como para que se posicione criticamente frente a essas.

Assim, tendo em vista que legalmente é garantido aos cidadãos o acesso universal aos conhecimentos produzidos em sociedade, e que a educação deve estar “vinculada ao mundo do trabalho e à prática social do cidadão” (BRASIL, 1996, p. 10, a inserção das TICs tem sido uma das demandas impostas a escola, já que vivemos no século XXI, num momento no qual a expansão do acesso a essas tecnologias e à internet tem proporcionado grandes transformações nas formas de interação e comunicação das pessoas, o que se reflete nas experiências cotidianas dos estudantes. Assim, “podemos afirmar que vamos avançando para uma sociedade em rede que busca formas de organização mais flexíveis, horizontais e eficientes”, onde a informação e o conhecimento são disponibilizados em sistemas mais abertos, acessíveis e democráticos (MARCELO, 2013, p.25).

Nesse sentido, a inserção das tecnologias constituem-se um desafio para a escola, exigindo da mesma uma constante reavaliação e discussão do PPP frente à nova realidade. O célere processo de tecnologização da sociedade impõe à escola o desafio de agregar as novas formas de aprender e de se relacionar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no âmbito escolar, visto que estes, ao apropriarem-se das tecnologias em suas atividades cotidianas, criam a expectativa de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras. Isso exige que a escola discuta esta situação entre seus pares e as articule com os princípios que norteiam o PPP, a saber, a valorização do magistério, liberdade e autonomia da instituição e de todos os envolvidos, qualidade de ensino para todos, igualdade de condições para acesso e permanência e gestão democrática, (VEIGA, 1991). Nesse processo, o PPP deverá descrever as metodologias, objetivos e nortear a elaboração de projetos e ações que promovam a integração das tecnologias no cotidiano escolar de forma articulada com o processo de ensino e aprendizagem.

Nas últimas três décadas foram implementadas algumas políticas públicas que visavam a inserção das tecnologias no cotidiano escolar, buscando promover a melhoria no processo de ensino-aprendizagem e despertar no estudante um maior interesse pela produção e aquisição do conhecimento. Dessa forma, apresenta-se a necessidade de um aprofundamento nas discussões sobre essas tecnologias e de que maneira o PPP deve contemplá-las. Vasconcelos (2002) destaca que embora o

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

PPP se caracterize como a sistematização das ações da escola, não é categórica, pronta e acabada, mas constitui-se como um procedimento de construção de um planejamento participativo e democrático, que vai se aperfeiçoando e se materializando na caminhada. Ao definir nitidamente o tipo de ação educativa que se almeja realizar, nos leva a entender que se as TICs estão na escola e o PPP precisa fazer referência a elas, precisa discutir o que farão, como e com quais objetivos.

No entanto, partindo de uma análise da nossa realidade o que se verifica é que o PPP de muitas escolas ainda não consegue contemplar as discussões sobre as TICs, bem como, delinear estratégias de utilização das mesmas. Essa fragilidade se deve ao fato de que essa discussão não acontece no cotidiano escolar. Kenski (2001) afirma ser necessário ao docente conhecer o computador, os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas para aproveitá-las nas mais variadas situações de ensino e aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais. Nesse cenário o professor passa a ser incumbido de uma grande responsabilidade: a de usar as tecnologias digitais como estratégia de construção, ampliação e difusão de conhecimentos em sua prática pedagógica e é necessário essa apropriação ser amplamente discutida com a comunidade escolar e, inclusive no PPP.

Segundo a pesquisa TIC educação realizada pelo Comitê Gestor da Internet (2016<sup>83</sup>), O acesso dos professores à tecnologia aumentou ao longo dos anos: em 2011, apenas 15% deles possuíam um smartphone. Em 2016, o número atingiu os 91%. Além disso, 77% dos adolescentes utilizam o smartphone, contudo, nas escolas públicas apenas 46% dos professores utilizam esses dispositivos em sala de aula. Para Kenski (2008), é importante levar em consideração que para a juventude as tecnologias são mais que instrumentos de informação e comunicação, ao contrário, elas interferem nas maneiras de pensar, sentir, agir, de relacionar-se socialmente e de adquirir conhecimento. Realidade que cria uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. Por isto que insistimos que essas questões devem ser discutidas na elaboração do PPP, enquanto documento que irá nortear as ações e projetos da escola.

### **Alguns apontamentos**

Neste estudo procuramos desenvolver uma reflexão sobre a importância do

---

<sup>83</sup> 52% das instituições de educação básica usam celular em atividades escolares, aponta estudo da Cetic. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular-em-atividades-escolares-aponta-estudo-da-cetic.ghtml>. Acesso: 01 ago. 2019.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

PPP enquanto instrumento fundamental tanto no direcionamento e organização das atividades e ações da escola, quanto do fazer pedagógico. As ações previstas no PPP precisam ser delineadas de modo que promovam a gestão democrática, fortalecimento do coletivo escolar e retratem as necessidades da comunidade. O projeto deve constituir-se num documento cujas ações e estratégias didático-metodológicas se articulam em busca da aprendizagem efetiva dos alunos. Essa aprendizagem efetiva perpassa pela articulação entre cotidiano escolar e experiência social dos estudantes.

O PPP também deve refletir a perspectiva de uma gestão democrática, participativa e inovadora, onde os sujeitos que fazem a escola participam da sua elaboração explicitando o projeto de sociedade objetivado pela mesma, a superação de ações isoladas e fragmentadas e propor uma prática pedagógica construída de acordo com as novas demandas da sociedade. A utilização das tecnologias digitais na escola é um exemplo de situação que demanda por um alinhamento necessário no PPP, discuta como a escola integrará a utilização das tecnologias em seu cotidiano, de forma que contribua com a construção do conhecimento e possibilite ao estudante a utilização das mesmas de maneira crítica e a favor de sua formação.

Levando-se em conta que as tecnologias fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea, a inserção dos aparatos tecnológicos no processo de ensino exige uma reflexão profunda a respeito dos seus objetivos, dos procedimentos e dos conteúdos que deverão ser abordados, assim como a infraestrutura necessária. Por isso defendemos que contemplar essa discussão no PPP é o primeiro passo para que a utilização das tecnologias se configure como novas formas de trabalhar, de planejar, interagir com o outro e com os aparelhos tecnológicos, divertir-se, comunicar-se, ensinar e aprender. Nesse sentido o que está em discussão não é apenas a inclusão digital dos estudantes, mas também a efetivação de estratégias metodológicas que favoreçam a aprendizagem significativa dos mesmos, e promovam a vivência de todas as possibilidades que essas tecnologias podem oferecer.

## **Referências**

ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

AZANHA, J. M. P. **Autonomia da escola, um reexame**. Cadernos de História e Filosofia da Educação, São Paulo, v. I, n. 1, p. 65-74, 1993.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.



[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 8. ed. São Paulo: 9 edição, São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/190246068/GADOTTI-Moacir-Projeto-politico-pedagogico-da-escola-fundamentos-para-a-sua-realizacao>>

GENTILINI, J. A. Computadores, informática e educação: questões sobre a gestão de programas de inclusão digital no Brasil. In: VALLE, L. E. L. R do; MATTOS, M. J. V. M.; COSTA, J. W. da (Org.). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2008.

LEMES, S. S. O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates. In: COLVARA, L. D. (Coord.). **Cadernos de formação: formação de professores**. Bloco 03: Gestão Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65803/4/u1\\_d29\\_v3\\_cadernoo.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65803/4/u1_d29_v3_cadernoo.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2014.

MARCELO, C. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.52, p.25-47, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v.8, p.34-36, ago./out. 2004. Disponível em: <[www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf](http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2014.

ROSSI, V. L. S. de. **Projetos Político-Pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário**. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dezembro 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P.A. Escola, currículo e ensino. In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) **Escola fundamental: Currículo e ensino**. Campinas, Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>.

## **Eixo 6 – Práticas Pedagógicas**

### **A RELEVÂNCIA DA LEITURA PARA FOMENTAR AULAS DE GEOGRAFIA MAIS REFLEXIVAS**

Geisa Fideles dos Santos<sup>84</sup>  
 Maria Goretti dos Santos Silva<sup>85</sup>

#### **Resumo**

A leitura como meio subsidiário para alcançar o aprendizado na disciplina de Geografia alicerçou o tema desta pesquisa, que surgiu face às inquietações quanto a essas práticas educativas nestas aulas. Portanto, buscamos questionar como a inclusão de estratégias para o desenvolvimento do letramento pode contribuir nas aulas de geografia, para o fomento da criticidade dos educandos, por meio de leituras específicas da área em consonância com a realidade na qual estão imersos? Nesse viés, a compreensão dos textos geográficos se faz imprescindível para que os alunos desenvolvam competências e habilidades necessárias ao aprendizado da disciplina em questão. Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo geral investigar a relevância do letramento, como sendo fator primordial, para fomentar aulas de Geografia mais reflexivas em consonância com a realidade, uma vez que o ensino geográfico deve ter como objetivo assegurar aos alunos uma abrangência de saberes sobre o espaço, de forma articulada e com o intuito de garantir a estes, uma maneira de pensar e agir no mundo. A metodologia está embasada na pesquisa bibliográfica bem como apresenta caráter qualitativo. Pretendemos contribuir com a reflexão acerca da inserção da prática do letramento nas aulas de Geografia, o docente poderá propiciar enormes contribuições para a aprendizagem, pois sendo a leitura um poderoso instrumento para o processo do conhecimento, é provável que ao aluno sejam proporcionadas diferentes formas de vivenciar e compreender o mundo no qual está imerso.

**Palavras-chave:** Leitura. Aprendizagem de Geografia. Emancipação do saber.

#### **Introdução**

A leitura constitui parte fundamental no processo de aprendizagem, pois é

<sup>84</sup> Aluna especial do Mestrado Profissional em Educação – PPG, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil. Endereço eletrônico: [geisafideles@hotmail.com](mailto:geisafideles@hotmail.com).

<sup>85</sup> Mestre em Letras: Linguagens e Representações, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil. Endereço eletrônico: [go23ss@yahoo.com.br](mailto:go23ss@yahoo.com.br).

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

através dela que o mundo passa a ter e fazer sentido e compreensão. Sendo assim, corroboramos que as leituras da vida precedem a leitura da palavra, como bem nos afirmou Paulo Freire. Entretanto, quando a pessoa é inserida em seu contexto como leitor crítico/reflexivo da palavra, o mundo ao seu redor se transforma e ela passa a enxergar com mais profundidade os contextos aos quais pertence. Partindo desse pressuposto, questionamos como a inclusão de estratégias para o desenvolvimento do letramento pode contribuir nas aulas de geografia, para o fomento da criticidade dos educandos, por meio de leituras específicas da área em consonância com a realidade na qual estão imersos?

Prado e Carneiro (2017, p.982) enfatizam que “os processos de ensino e de aprendizagem de Geografia possibilitam a reflexão, pelos sujeitos em escolarização, sobre os espaços – local e global – nas suas inter-relações e na forma como são construídas as espacialidades geográficas”. Nesse viés, a compreensão dos textos geográficos se faz imprescindível para que os alunos desenvolvam competências e habilidades necessárias ao aprendizado da disciplina em questão. Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo geral investigar a relevância do letramento, como sendo fator primordial, para fomentar aulas de Geografia mais reflexivas em consonância com a realidade, uma vez que o ensino geográfico deve ter como objetivo assegurar aos alunos uma abrangência de saberes sobre o espaço, de forma articulada e com o intuito de garantir a estes, uma maneira de pensar e agir no mundo.

Para tanto, a leitura como meio subsidiário para alcançar o aprendizado na disciplina de Geografia alicerçou o tema desta pesquisa, que surgiu face às inquietações quanto a essas práticas educativas nestas aulas, já que a leitura, na sociedade do letramento, propicia ao educando caminhos para a compreensão do mundo que o cerca, portanto, deve ser concebida sob uma perspectiva interdisciplinar, de modo a integrar as diferentes ciências da linguagem e da comunicação.

A metodologia está embasada na pesquisa bibliográfica, bem como apresenta caráter qualitativo. Dessa maneira, buscamos na literatura recente (anos de 2014 a 2019), em periódicos brasileiros, voltados para os temas que versam sobre Educação e Ensino, verificar como a leitura favorece a aprendizagem de Geografia e, como os autores discutem a questão. Nesse sentido, apresentamos os suportes pesquisados, a saber, o banco de dados da Scielo e sites de cinco revistas, todas com classificação Qualis-Capes A1, quais sejam: Pesquisa e Educação, Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Revista Brasileira de Educação e Ciências e Educação; posto que estes disponibilizam artigos de diferentes aportes teóricos e com temas ligados a diferentes campos do conhecimento.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

O referencial teórico, por sua vez, foi construído, a partir de leituras de textos presentes nos supracitados suportes, bem como segundo a contribuição de alguns autores como Kleiman (2001), Leite (1982), Lerner (2002), Gadotti (1986), Matencio (2000), Kock (2008), Oliveira e Silva (2000), estes e outros que trazem em suas obras discussões sobre a leitura e ensino.

Assim sendo, faz-se mister ressaltar, que a não compreensão dos textos geográficos, oriunda da deficiência no processo de formação leitora do aluno, compromete gravemente não só o aprendizado da disciplina em questão, como também as demais, uma vez que não alcançado êxito na interpretação da linguagem, tornando-se improvável que o discente compreenda acerca da contextualização de quaisquer conteúdos e da própria linguagem, seja esta específica e/ou geral.

Por isso, ao inserir a prática do letramento nas aulas de Geografia, o docente poderá propiciar enormes contribuições para a aprendizagem, pois sendo a leitura um poderoso instrumento para o processo do conhecimento, é provável que ao aluno sejam proporcionadas diferentes formas de vivenciar e compreender o mundo no qual está imerso. Além disso, a prática pedagógica voltada para a leitura, no sentido de ir além da decodificação, com objetivos de alcançar leituras interpretativas, críticas e dinâmicas contribuirá para que o aluno desenvolva condições para a construção emancipada do próprio saber.

## **Resultados e discussões**

### **A leitura como recurso fundamental para aquisição do saber: a importância de se romper as fronteiras presentes entre as disciplinas curriculares**

A leitura é elemento básico para o desenvolvimento do aluno. Portanto, a partir do domínio desta, o discente adquire competências, possibilitando o desenvolvimento de variadas habilidades, seguindo, de modo gradativo, os muitos níveis do conhecimento. Por isso, a práxis leitora implica em compreensão e atribuição de significados, e, por conseguinte, ultrapassa a decodificação. Nesse contexto, Silva (1992, p.96) certifica que “a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou respostas convergentes a estímulos pré-elaborados. O ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados a partir de documentos escritos”. Corroborando com essa visão, Matencio (2000, p. 17-8), pontua que, “a leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação, porque é um processo de (re) atribuição de sentidos”.

Ainda, segundo Kleiman (2001, p.25) a decodificação constitui:

Prática muito empobrecedora [...] essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo aluno [...] essa prática cria uma resistência do aluno em relação à leitura fazendo com que ele não entenda a finalidade da mesma e, portanto se desmotivando em relação a essa prática.

Nesse raciocínio, um trabalho realizado fora da perspectiva de decodificação possibilita que indivíduos cresçam em diversos aspectos e que façam descobertas relacionadas aos vários elementos que compõem não só no seu entorno, mas também os de outras sociedades e culturas (BRIDON; NEITZEL, 2014). Assim, tornar-se um leitor competente, capaz de ler as entrelinhas, identificar elementos implícitos e estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios, bem como entre o texto e outros textos é imprescindível para a formação leitora.

Entretanto, em muitas salas de aula espalhadas pelo Brasil, professores e professoras se veem diante da problemática do não letramento de discentes, os quais vão avançando para séries seguintes, sem a prática da leitura crítico-reflexiva, resultado do insucesso do processo de alfabetização e letramento tão relevantes nas séries iniciais. Esse cenário é bastante comum na realidade das escolas brasileiras e contribui para os baixos índices de rendimento dos educandos, uma vez que, a leitura é o meio necessário para a construção do saber, seja qual for a área do conhecimento.

À medida que o estudante lê, faz-se possível apreender novos conceitos, os quais possibilitarão um ampliar de seus horizontes de expectativas. É como se seus olhos se abrissem para o mundo a sua volta, e assim, torna-se possível interagir de modo consciente no meio ao qual pertence. Sendo assim, a leitura propicia um novo “*modus operandi*” a esse ator social, que tende, a partir de suas próprias análises, condensar novos, possíveis e fundamentados constructos teóricos.

Dentro dessa lógica, Koch; Elias (2008, p.11) assinalam que, “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”.

Seguindo a presente reflexão, tal questão se configura como um desafio que precisa ser assumido por todos na escola, principalmente o/a professor/a. Nesse diapasão, Lerner (2002, p. 28) sinaliza que, “assumir este desafio significa abandonar as práticas mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar”. Eis o motivo de o docente precisar ser mediador do saber, partindo sempre da leitura como instrumento

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

primordial, nas mais variadas áreas, para suscitar no aprendiz o desejo por adentrar nas novidades presentes nos textos que versem sobre os temas de estudo.

Para tanto, é bastante importante repensar as estratégias de trabalho com a leitura presente em nossas escolas, a fim de constituir tais práticas como um fazer necessário, de modo a superar práticas que não modificam a visão de mundo dos alunos, e buscando enfatizar métodos que propaguem um trabalho voltado para formação de leitores reflexivos, autônomos, bem como contribuindo efetivamente para o estímulo a se posicionarem diante dos acontecimentos do seu cotidiano e no mundo.

Serra (2009, p.12-3) acredita que:

A leitura no mundo moderno é habilidade intelectual mais importante a ser desenvolvida e cultivada por qualquer pessoa e de qualquer idade. Os jovens que não tiveram a oportunidade de descobrir os encantos e os poderes da leitura terão mais dificuldades para realizar seus projetos de vida do que aqueles que escolheram a leitura como companhia.

Ante essas reflexões, parece ser equivocado entender as disciplinas sem suas devidas correlações, pois para que haja um saber melhor fundamentado, o ato de ler precisa ser uma prática constante, partindo de gêneros textuais diversificados, com a finalidade de propiciar um fazer pedagógico mais próximo da realidade dos discentes, bem como um indicador de novos olhares para e sobre o objeto de estudo.

Podemos apontar como uma das causas do fracasso escolar a fragmentação do conhecimento, particionando conteúdos e estratégias para dadas disciplinas. Um exemplo prático disso, é que ao docente de Língua Portuguesa é dada a obrigatoriedade de proporcionar a práxis leitora, como se ao estudar outras matérias como história ou geografia, os conteúdos fossem passados em uma outra língua. Sendo assim, é urgente repensar as estratégias utilizadas pelos educadores de todas as ciências, pois isso requer um trabalho colaborativo entre as áreas do conhecimento. Para Melo (2019, p.1):

Para que possamos progredir em relação à leitura e melhoria no desempenho de nossos alunos, primeiro é necessário que todos nós profissionais da educação dividamos a responsabilidade de trabalhar a Língua Portuguesa com todos os nossos colegas. Eles precisam entender a importância de trabalharmos conjuntamente para obtermos bons resultados.

Desse modo, a leitura não deve e nem pode ser trabalhada, especificamente, pelo professor de língua portuguesa, mas pelos professores das diversas ciências e de todas as áreas. Tal prática, certamente, contribuirá para que o aluno desenvolva domínio na leitura, facilitando assim, o processo de ensino/aprendizagem como um todo.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Corroborando com isso, Medeiros (1999, p.109) assinala que “o sucesso de habilidades de leitura e escrita pelos alunos, será maior se esta tarefa for assimilada pelo conjunto de professores e, não somente, pelos professores de Língua Portuguesa”. Nesse sentido, faz-se necessário uma mudança de postura por parte dos profissionais da educação, pois a não habilidade e competência na leitura se constitui como um sério problema, visto que, compromete a aprendizagem, de igual modo à construção do conhecimento.

Kleiman (2001, p. 7), também alerta que “[...] permanecer à espera do colega de Língua Portuguesa para resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada”. Partindo dessa lógica, é preciso que haja uma reflexão do professor sobre sua ação quanto ao trabalho desenvolvido, sendo pertinente buscar estratégias que favoreçam a compreensão leitora, de modo a contribuir para o avanço da aprendizagem, principalmente dos discentes, os quais muitas vezes, não conseguem resolver questionamentos mínimos, das proposições propostas.

Nesse seguimento, Bridon e Neitzel (2014, p. 441), aduz que “para que o discente torne-se um leitor que atinja os níveis mais altos de compreensão leitora, ele precisa ser um fruidor. Mas, antes disso, seu professor também necessita ser um fruidor, já que, na maioria das vezes, é a escola o local onde o discente é introduzido ao mundo da leitura”. Partindo desse pressuposto, deve ser o educador compreendido, como a pessoa que tem o maior contato com o aluno em sua formação leitora, pois exerce forte influência no âmbito escolar para que o aprendiz caminhe em direção a assumir uma leitura crítica, competente e, acima de tudo, emancipatória (FREIRE, 2002).

### **A leitura nas aulas de Geografia: uma prática necessária para a construção do saber**

O processo de investigação para construirmos a presente pesquisa se deu a partir do levantamento bibliográfico realizado no banco de dados da *Scielo* e das revistas mencionadas anteriormente. Assim, verificamos a ausência de trabalhos que abordam sobre o mote leitura no ensino de Geografia e os artigos encontrados, os quais se propuseram trabalhar a questão da leitura e do ensino de Geografia, trazem outras abordagens não relevantes para esse específico estudo.

Nessa senda, na revista *Ciência e Educação*, encontramos apenas um artigo

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

que versava sobre o Ensino de Geografia, todavia abordava a pedagogia missionária. No que tange à Revista Educação e Realidade, foram encontrados três artigos que abordam acerca da leitura, enfatizando o processo de políticas públicas no fomento à leitura no Brasil, competências leitoras no Saeb e o ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo. Além destes, foi encontrado também, nesse periódico, um artigo que discorre sobre o livro didático de Geografia.

Nesse sentido, parece haver uma carência na produção científica no que concerne à discussão sobre a importância e contribuição que a leitura pode proporcionar para o ensino de Geografia, na perspectiva de desenvolvimento e formação da consciência espacial cidadã do sujeito-aluno e conseqüentemente, aprendizagem de Geografia.

Assim, ante a problemática apresentada, considera-se ser esta, uma situação preocupante diante da realidade brasileira, pois de acordo com Bridon e Neitzel (2014, p.438): “as políticas de avaliação nacionais têm mostrado o baixo nível de adequação à aprendizagem dos alunos em compreensão leitora da escola básica no Brasil”. Dessa forma, os autores afirmam (p.439) que “muitos alunos do ensino fundamental [...], encontram-se abaixo do nível considerado ideal, acarretando dificuldades de aprendizagem”.

Além dessas informações, esses autores trazem dados da sua pesquisa que nos alertam quanto à importância de se pesquisar sobre o exposto, com vista a buscar caminhos para intervenção:

Os alunos do 9º ano encontram-se nas portas do Ensino Médio, e, ainda, faltam, a muitos deles, desenvolver competências em leitura importantes para seguir a caminhada, a saber: estabelecer relação causa/ consequência entre partes e elementos do texto; inferir informações; distinguir fato de opinião; diferenciar partes principais de secundárias; localizar a informação principal do texto; identificar efeito de sentido; identificar tese e argumentos presentes em um texto; reconhecer posições distintas em relação a um tema; comparar textos que tratem do mesmo tema (BRIDON; NEITZEL, 2014, p.452).

Diante dessa realidade, a leitura precisa passar a ser entendida como um dos pilares no processo de aprendizagem seja na disciplina de Geografia como em qualquer outra, pois isso também é um instrumento de acesso à cidadania para os alunos. Corroborando com essa ideia Leite (1982, p.21) afirma que:

A importância da leitura se revela a partir dos usos e valores que a mesma adquire na sociedade segundo sua função social. Desse ponto de vista, hoje a prática da leitura aparece não apenas como a chave para a construção de todas as aprendizagens, mas também, e principalmente, como uma prática cultural básica que condiciona a interação escolar, social e profissional dos



Isso nos convida a pensar que o contato do aluno com a leitura no contexto escolar deve ocorrer de forma a possibilitar sejam atingidos todos os níveis de compreensão leitora, para que o aluno/leitor vá muito além de perceber o texto na sua superficialidade. Nessa ótica, Lerner (2002, p. 18) infere que, “o necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento (...)”.

Nesse cenário, o papel da leitura é inegável enquanto prática básica para a construção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, posto que disso daí emerge a sua compreensão acerca do mundo, bem como a aquisição de competências e habilidades em vários níveis de conhecimento. Lerner (2002, p.73), assinala que, “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania partindo da cultura escrita...”.

Isto posto, o ensino de Geografia vinculado à prática da leitura plena tem muito a contribuir para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno, tornando-se imprescindível para a condução do aluno à uma compreensão efetiva do mundo, já que o oportuniza realizar inferências acerca de fenômenos que ocorrem nas diversas escalas geográficas, uma intervenção no seu espaço de vivência.

Destarte, a prática pedagógica voltada para o ensino de Geografia, aliada a leitura, dota o aluno de um olhar observador e questionador sobre a realidade para a formação da consciência espacial cidadã, a qual lhe possibilita pensar criteriosamente o espaço e agir nele de maneira político-participativa (PRADO; CARNEIRO, 2017).

Para tanto, alguns questionamentos emergem, dentre eles o mais enfático: como pode ser possível a aprendizagem na disciplina de Geografia sem o desenvolvimento da formação leitora? Seguramente, a leitura no ensino de Geografia se impõe como procedimento essencial e indispensável à compreensão do espaço em que vivemos. Imperioso destacar que não cabe somente à disciplina de Língua Portuguesa se utilizar de textos para o desenvolvimento do seu trabalho, mas sim todas as demais áreas do ensino.

Nesse sentido, em que pese o uso da leitura como instrumento substancial para fomentar o processo de aprendizagem, Batista (2018, p.88) afirma que “o ensino de Geografia possui os seus anseios - como qualquer outro componente curricular - desdobrados em esforços para qualificar o ensino e a aprendizagem”. Contudo, é

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

importante destacar que esses esforços só alcançarão êxito com o desenvolvimento de um trabalho eficaz nas aulas de Geografia, cuja leitura faça parte da prática pedagógica, caso contrário não haverá construção de significados e, reflete no desinteresse, bem como distanciamento do aluno.

Na esteira desse pensamento, Gadotti (1986, p.50) há muito, chama atenção para essa questão, pois uma prática que não contribua para construção de significados faz com que “o aluno perca o interesse diante de disciplinas que nada tem a ver com sua vida, com suas preocupações. Decora muitas vezes aquilo que precisa saber de forma forçada para prestar exames e concursos. Passadas as provas, tudo cai no esquecimento”.

Conquanto, não se pode perder de vista, que a Geografia é uma ciência que tem como premissa tornar o mundo compreensível para os estudantes. Dessa forma, torna-se indispensável à discussão e reflexão acerca das relações que se dão no espaço geográfico, nas suas diversas escalas (local, regional e global), de modo que o aluno consiga se localizar e perceber a dinamicidade do espaço, realizando inferências de forma que possam transformar a sua realidade.

Partindo dessa perspectiva, Prado e Carneiro (2017, p.984), enfatizam que “a leitura e interpretação dos fenômenos geográficos – desde a escala local à regional, nacional e mundial – sustenta a formação de sujeitos espacialmente conscientes, isto é, participantes da prática social em seus espaços de vida”.

Sendo assim, a leitura no ensino de Geografia se traduz em possibilidade real para que o aprendiz desenvolva uma capacidade reflexiva sobre o mundo e, adquira condições para participar criticamente e ativamente na sociedade na qual está inserido, com ampla compreensão de seu papel de sujeito atuante.

Tal questão coloca como desafio a necessidade de o professor, antes de tudo, compreender conceitos específicos da área, a saber: espaço/lugar/paisagem/região/território, indispensáveis no processo de ensinar Geografia, pois objetiva o despertar consciente/crítico do pensar, possibilitando que os discentes compreendam na prática os fenômenos geográficos em seus contextos reais, em conexão com o processo de globalização das sociedades.

Dentro dessa ótica, Prado e Carneiro (2017, p.983) pontuam que:

Fica patente a importância do papel do professor como mediador desse processo pedagógico, no sentido de construir um conhecimento geográfico significativo aos alunos, em vista de uma sociedade mais humanizada. Portanto, o conhecimento geográfico torna-se relevante aos educandos, na medida em que possibilita a reflexão crítica sobre a complexidade do mundo, em suas múltiplas dimensões locais e globais, tendo como pressuposto

Desse modo, cabe elucidar, ainda, que a Geografia trabalha na perspectiva de discutir problemas que versem sobre a segregação espacial, exploração no trabalho, desigualdade social, como também outros temas que atingem a sociedade. Insta salientar que tais discussões devem objetivar e/ou promover soluções mais efetivas que acarretem na transformação do mundo, ou seja, uma Geografia mais comprometida com a sociedade, que busque revelar as contradições nela existentes e, que perceba as injustiças sociais promovidas pelo capitalismo. Todavia, importa dizer que detectar tais problemas somente não é suficiente, visto que é necessário desenvolver no aluno a capacidade de interferir concretamente na realidade.

Oliveira (2008, p. 49) assevera que a efetiva aprendizagem na disciplina de Geografia “exige compreender as relações empreendidas entre a sociedade e a natureza, detectar e compreender as contradições, atuar de forma a contribuir com as transformações de um mundo desigual, individualista e sem justiça social”. Tomando por base esta proposição, torna-se pouco possível um trabalho eficaz acerca das questões geográficas, caso o aluno não possua competências leitoras em suas diferentes manifestações.

Ante o pressuposto, não se pode deixar de lado o princípio fundamental da educação, que é proporcionar aos educandos um saber holístico e não fragmentado - que é um grande mal em si -, que os conduza a sua emancipação enquanto ser social, capazes de modificar seu espaço a partir de uma prática dialógica que tenha a ver com suas vidas, assim como que atenda suas preocupações e anseios.

### **Considerações Finais**

A leitura é fator necessário para a aprendizagem em Geografia, de modo que sem essa competência, torna-se praticamente impossível a compreensão dos fenômenos geográficos que ocorrem no mundo, bem como suas implicações no âmbito socioespacial. No entanto, apesar da relevância que a leitura exerce para a compreensão da Geografia, foi possível perceber, a partir da presente pesquisa, uma precariedade de trabalhos sobre o foco investigado. Em outras palavras, todos os estudos encontrados não refletiam sobre a leitura e sua relação com o ensino e aprendizagem em Geografia.

Contudo, espera-se que pesquisas acerca dessa questão possam ser

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

desenvolvidas e contribuam para a melhoria no processo ensino e aprendizagem como um todo, visto que a leitura é primordial, assim como para a Geografia, já que no cenário atual, reflexões sobre esta relação se mostram muito pertinente para o desenvolvimento do trabalho docente, em sala de aula, visto que desempenha papel relevante nesse processo.

Portanto, não podemos olvidar que o trabalho do professor, em sala de aula, pode/deve possibilitar ao aluno reflexões que contribuam para que este se posicione criticamente diante dos fenômenos e suas implicações nas diversas escalas de análises geográficas. Nesse contexto, faz-se mister uma reflexão que precisa ser trazida constantemente a lume, uma vez que o trabalho realizado por meio da leitura, implica muito mais do que a mera decifração de signos linguísticos, mas está pautado na construção de significados.

Partindo dessa ideia, não cabe trabalhar nenhuma disciplina de forma dissociada, até porque, o avanço dos alunos na interpretação do que leem passa, também, pela responsabilidade de todos os professores. Dessa forma, a preocupação exclusiva com a quitação do conteúdo da disciplina, sem levar em consideração a necessidade da formação leitora do aluno, da maneira como está posta, sempre será um óbice para o sucesso do trabalho em sala de aula.

Tal questão conduz ao entendimento de que o saber não pode se visto como algo fragmentado, ele precisa ser efetivado numa perspectiva de totalidade, pois é uma exigência essencial, não uma circunstância aleatória. Isto é, urge a necessidade do trabalho que conduza o educando a desenvolver sua formação leitora nas aulas de Geografia, até porque a leitura é uma atividade que precisa ser orientada por propósito. Por isso, a inter-relação da leitura com a disciplina de Geografia é de grande relevância.

E é no presente contexto que o professor deve atuar como mediador desse processo pedagógico, no sentido de contribuir para a construção de conhecimentos geográficos significativos aos alunos, de forma a possibilitar a reflexão e criticidade destes quanto à complexidade do mundo, em suas diversas dimensões espaciais. E isso, só será possível a partir de um trabalho em sala de aula que permita a constituição e o desenvolvimento de comportamentos leitores.

## **Referências**

BATISTA, Bruno Nunes. **Ensino de Geografia, escola nova e algumas fontes da pedagogia missionária**. Revista caderno e pesquisa, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso**. Campinas-S.P: Papyrus. 2 ed. 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes. 8 ed. 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2008.

LEITE, Lígia Chippini M. **Leitura em crise na escola**. As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1982.

MATENCIO, M. Maria de Lourdes. **Leitura, produção de textos e a escola**. Mercado letras. 2000.

MEDEIROS, Rosana. **A leitura e compreensão de textos na escola: responsabilidade de todos**. Ilhéus, BA: Editus, 1999.

MELO, Márcio Alessandro de. **Leitura e sucesso escolar**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/2745828>. Acesso em: 06 jul. 2019.

OLIVEIRA, Clarice Gonçalves Souza de. A Geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira (Orgs.). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor**. Ilhéus, BA: Editus, 2000.

PRADO, Clodoaldo José Bueno do; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 981-1000, jul./set. 2017.

SERRA, Elisabeth D`Angela. **Leitura: quem começa não para mais**. In: Mundo Jovem. Ano 47. Nº 394, março. 2009, p. 12-3.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, Autores associados. 6 ed. 1992.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: educação do Campo e a docência**Gabriela Jesus de Amorim<sup>86</sup>Lilian Moreira Cruz<sup>87</sup>Cristiane Andrade Fernandes<sup>88</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa apresenta um recorte do trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Especialização em Educação do Campo, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), realizada entre os anos de 2018 a 2019. Trata-se de um relato de experiência, de cunho exploratório e de abordagem qualitativa acerca da Educação do Campo, com base em uma oficina desenvolvida com professoras do Campo que atuam em um distrito do município de Canavieiras-BA. Dessa forma, foi realizado uma revisão documental e bibliográfica acerca da Educação do Campo e Formação Docente. O objetivo desse recorte refletir acerca do perfil das professoras que participaram da oficina “Educação de nossa gente”, realizada numa escola do Campo, do município de Canavieiras- BA. Com isso, refletimos as inquietações das e posições das professoras acarretam na compreensão de que esses sujeitos não se encontram passivos, em estado de total ingenuidade, pelo contrário, compreendem o processo de negação, mas se vêm muitas vezes reféns desses mecanismos.

**Palavras-chave:** Condições de trabalho docente. Educação do Campo. Professoras do Campo.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente e na contemporaneidade, a Educação do Campo é fruto da militância dos movimentos sociais, dos trabalhadores, de homens, mulheres, que resistem pelo direito a terra enquanto condição de dignidade, ação política e social. Assim, a resistência junto a essa luta se dá também por uma educação pautada no diálogo dos sujeitos do processo, pensada para atender as especificidades, características, modo de vida, trabalho, culturas, origem desses sujeitos que lutam e se reconstróem diariamente na resistência das formas de opressão.

Diferente do que propõem a Educação do Campo, a Educação Rural se apresenta enquanto negação do direito a qualidade da educação. Visto que historicamente se constituiu enquanto a educação urbana levada para escolas localizadas nas comunidades rurais. Porém essa educação é proposta com pouco investimento público, o que acarreta problemas estruturais, de precarização do

---

<sup>86</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Especialista em Educação do Campo (UESC). Ilhéus, Bahia-Brasil. E-mail: amorim\_gb@outlook.com.

<sup>87</sup> Doutoranda da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz-Brasil, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil. Ilhéus, Bahia-Brasil. E-mail: lmcruz@uesc.br

<sup>88</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade /PPGEduC/UNEB/Bahia. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular: diálogos freireanos-Ilhéus Bahia-Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional GEPAL/BAHIA/UNEB). E-mail:crisuesc@gmail.com

trabalho docente, do acesso e permanência e da qualidade processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010).

Frente a isto, esse trabalho apresenta-se enquanto recorte de uma pesquisa que teve como ponto de partida um diálogo realizado em uma oficina desenvolvida com base nas discussões da disciplina Capital, Trabalho e Educação e da disciplina Movimentos Sociais e Educação do Campo da Especialização em Educação do Campo, da Universidade Estadual de Santa Cruz. A oficina foi realizada com nove professoras e duas cuidadoras que atuam em uma escola localizada em um distrito do município de Canavieiras-BA, compreendida enquanto escola do Campo, porém que a partir das discussões teceremos análises acerca de suas características do ou no Campo.

Com isso, questionamos: Quais as reflexões desencadeadas pelas professoras durante a realização da oficina “ Educação da nossa gente”, em uma escola no Campo, do município de Canavieiras- BA?

Dessa forma o objetivo aqui apresentado nesse trabalho é refletir acerca do perfil das professoras que participaram da oficina “Educação de nossa gente”, realizada numa escola do Campo, do município de Canavieiras- BA.

Nossa pesquisa se apresenta enquanto Pesquisa Exploratória de abordagem qualitativa e tem como sujeitos as professoras da Educação Básica que participaram da oficina. Usamos os instrumentos de produção de dados um questionário com questões abertas e fechadas.

Por conseguinte, apresentamos inicialmente uma revisão bibliográfica e documental organizada da seguinte forma: primeiro apresentamos um recorte documental e Bibliográfico acerca da Educação Rural e Educação do e no Campo. Posteriormente apresentamos uma discussão acerca da Formação docente e atuação na escola do Campo.

A análise se deu com base na análise de conteúdo. Assim apresentamos os seguintes dados: o perfil profissional, dentre os dados são apresentados: Formação inicial e continuada; Tempo de atuação na Educação Básica de modo geral e na Educação do Campo; Turma de atuação; Vínculo empregatício. E apresentamos nossas impressões e considerações da pesquisa.

## **2 EDUCAÇÃO RURAL E A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO**

De acordo com Ribeiro (2012), a Educação rural no Brasil está atrelada a

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

visão etnocêntrica e urbanocêntrica acerca dos sujeitos por não considerar no processo de ensino aprendizagem os saberes produzidos pelos sujeitos, anulavam as experiências produzidas por estes no trabalho. Uma vez que a autora ainda apresenta que a educação rural “[...] funcionou como instrumento formador tanto de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores de produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Dessa forma, refletimos que a educação foi constituída enquanto foi elitista e excludente. A fim de atender os interesses de um determinado grupo. Com isso, excluía tantos outros grupos sociais. Ademais iremos discutir com base em pesquisas, estudos teóricos e referenciais legais acerca de como se constituiu a educação para as comunidades camponesas e como os avanços nas concepções de campo e como os povos se posicionam na defesa ao direito a educação.

Com base no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 houve um processo de negação do direito das comunidades rurais a educação. O Parecer ainda apresenta que, a introdução da educação nas áreas rurais, de forma jurídica se deu a partir do entendimento da necessidade de controlar o processo migratório, e ao mesmo tempo, de tornar o campo mais produtivo. Dessa forma o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 apresenta que nas primeiras décadas do século XX, havia uma preocupação das esferas econômicas, políticas e sociais e com as alterações do comportamento migratório.

Em contrapartida a Educação do Campo de acordo com Caldart (2012), se constitui no cenário brasileiro enquanto um conceito e prática social em construção. Com isso Caldart (2012), apresenta algumas características específicas como: a luta social pelo acesso dos trabalhadores a Educação no e do Campo. A reivindicação por políticas públicas para a Educação em diálogo com a luta pela Reforma Agrária. A relação das práticas educativas com o modo de vida e o reconhecimento das diversidades. A educação na perspectiva emancipatória por ter os sujeitos políticos e ativos no processo. A escola enquanto objeto de reflexão e a Educação do Campo como prática dos movimentos sociais, compreende a valorização profissional enquanto fator importante nas transformações.

Desse modo, de acordo com Oliveira e Campos (2012), a educação passa a se transformar a partir das articulações sociais no final da década de 1980. E, é nesse contexto de ações, reivindicações, conferências nacionais, fruto dos protagonismos dos movimentos em negociação por políticas educacionais que atendessem a Educação do Campo enquanto direito.



### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Destarte, a luta pela Educação do Campo, segundo Caldart (2012), foi protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Educação de Base (MEB) trabalhadores rurais e organizações como sindicatos, justamente em superação das formas de opressão postas pelas condições precárias de trabalho, educação, expropriação da terra, com base em concepções ideológicas que exploram e marginalizam os sujeitos do campo.

De acordo com Molina e Sá (2012), a luta pela educação do Campo se dá justamente devido a contradição existente na luta social contra a educação hegemônica em um projeto de educação pensado pelas elites para classe trabalhadora.

Com isso, refletimos o quanto as construções e conquistas foram e são frutos dos processos de resistências dos sujeitos do Campo, pela luta e reivindicação pela garantia e efetivação dos seus direitos.

## **2.1 Formação de professores da Educação do Campo**

De acordo com Arroyo (2012), há um tipo genérico de formação docente para educação básica, que prepara os (a) professores (a) para desenvolver os mesmos saberes e competências independentemente do lugar onde estejam. Assim, o autor apresenta a superação dessa concepção de docente genérico de formação única. A discussão é realizada pelo autor com base na perspectiva de educação e formação docente almejada pelos movimentos sociais de luta pela terra e pela Educação do Campo.

Dessa forma, Alencar (2010) corrobora ao discutir que na história da educação brasileira não houve uma atenção para a formação dos professores do Campo. Assim, a formação dos professores sempre teve como base o modelo urbano, que, atrelado com a falta de condições de trabalho, baixa remuneração, falta de estrutura e investimento nas escolas do perímetro rural consequência acarretou nos índices de distorção de idade-série, abandono e analfabetismo.

Oliveira (2016) ainda apresenta que a formação genérica ofertada aos professores não possibilitou a eles o acesso aos conhecimentos produzidos nas práticas sociais dos sujeitos do campo. Visto que essa formação era pensada a partir de uma visão urbanocêntrica, com intuito de atender as demandas do crescimento do mercado.

Destarte, Arroyo (2012) ainda apresenta que os movimentos sociais não buscam o retorno das concepções de educação do ruralismo pedagógico, nem um

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

currículo único para adaptação, mas a superação da escola rural e do professor (a) da Escola rural, em prol da Educação do Campo de forma politizada com responsabilidade com um novo projeto de campo.

Em outras palavras Alencar (2010), nos subsidia ao destacar que a formação de professores pode ser uma direção para a efetivação da Educação do Campo da forma que se almeja, através da incorporação da cultura, memória e lutas. Assim, a escola do campo se consolida enquanto espaço de valorização dos conhecimentos dos sujeitos, o seu lugar de fala e a história do seu povo.

Conforme Arroyo (2012), os movimentos sociais do campo em sua trajetória de reivindicações, conquistaram e conquistam passos importantes. Podemos citar como a exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que denotam a possibilidade da superação da visão genérica do docente. Assim a compreensão da Educação do Campo é fruto dessa construção de formação docente também. Dessa forma, Arroyo (2012) apresenta que os sujeitos reivindicam justamente enquanto agentes políticos e sociais, políticas de formação docente que tenha como ponto de partida os territórios, a terra, a Reforma Agrária, as identidades e saberes e assim a Pedagogia da Terra.

Com base no Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe acerca da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentro outros aspectos apresentados estão os pontos acerca da formação inicial e continuada de profissionais da educação, tendo como ponto de partida os saberes, experiências dos povos, seus trabalhos, as histórias e as ações coletivas para serem incorporadas nos currículos no campo teórico e das práticas escolares não só da educação do campo, mas para toda educação básica.

Dessa forma Oliveira (2016), defende a necessidade de políticas públicas de formação de professores com base na construção de uma educação socialmente justa e a escola enquanto um espaço de construção coletiva socializada através da valorização das vidas dos sujeitos. Freire (2015), nos permite a reflexão acerca de que não é possível formação docente que não observe a beleza de estar no mundo com outros sujeitos. Com isso, não se faz formação sem a ação-reflexão em um exercício de criticidade e de olhares atentos para as possibilidades de onde se vive.

### **3 METODOLOGIA**

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

A pesquisa se apresenta enquanto pesquisa Exploratória. De acordo com Gil (2002), a pesquisa Exploratória tem como principal objetivo tornar o problema mais familiar e nítido, e tem como possibilidade a formulação de hipóteses e modificações de conceitos e ideias.

A abordagem da pesquisa se caracteriza enquanto qualitativa, com base em Tozoni-Reis (2010, p. 5) “[...] A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los.”

Dessa forma os instrumentos de produção de dados foram questionários com questões abertas e fechadas, os diálogos construídos junto as professoras.

A análise dos dados se deu com base na Análise do conteúdo com base no que Bardin (1977), aborda que: “[...] A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...]” (p.44).

## **4 RESULTADOS**

### **4.1 Do perfil profissional**

Com base nos dados levantados junto as professoras refletimos que 73% da professora que participaram da oficina, demonstram que as possuem em sua maioria Formação Inicial em Pedagogia. Apenas 9% das professoras demonstram ter formação inicial em Magistério. 18% que correspondiam as cuidadoras possuíam nível médio formação geral.

Em relação às professoras podemos refletir que em sua maioria apresentam uma formação genérica para atuar na educação básica que não contempla as Especificidades da Educação do Campo. Apesar dos 73% terem uma formação inicial importante para atuação na Educação Básica no contexto escolar do campo ainda não é o suficiente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para uma educação contextualizada com as Especificidades da Educação do Campo. Essa formação docente para a educação básica se dá de forma genérica com base em Alencar (2010), a partir de um modelo urbano de sociedade.

Em relação aos cursos de especializações cursados por algumas das professoras. Identificamos que nenhum desses cursos se referem a Educação do Campo especificamente. Embora ambos cursos contribuam para atuação docente. Porém não possibilitam uma formação voltada para atuação na Educação do Campo.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Bem como, o mesmo acontece com a formação inicial. Por isso compreendemos a importância das políticas públicas de formação continuada enquanto Política de Estado.

A Pedagogia se encaixa em uma formação genérica como comentamos anteriormente, o mesmo acontece em cursos de pós-graduação em Matemática, Psicopedagogia, Língua Portuguesa oratória, a segunda licenciatura em Letras, e outros cursos não especificados. Em contrapartida: “[...]Precisamos pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nós próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas” ( CALDART, 2005, não paginado).

Assim de acordo com Caldart (2005), a defesa por uma formação específica para Educação do Campo é justamente por se entender que: “[...] boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura [...]” (CALDART, 2005, não paginado).

Dessa forma, a falta de formações docentes continuadas, de modo geral, são possivelmente traços da inexistência de políticas públicas propostas para a Educação do Campo atrelada o enfraquecimento ou ausência da articulação dos movimentos sociais locais a escola.

Em relação a atuação na Educação Básica 36% das professoras atuam mais de nove anos na Educação Básica de modo geral. Assim 64% das participantes atuam entre dez a vinte quatro anos.

Conforme Freire (2015, p.67) apresenta que: “[...] A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a fala da nossa educabilidade a um nível distinto no nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”. De certo modo Freire (2015), nos possibilita refletir que a experiência das professoras para além da escola do Campo, possibilita esse recriar para transformar, porém requer a apreensão da realidade muita comentada por Freire em seus estudos. Uma vez que as práticas desenvolvidas nas escolas urbanas não podem ser reproduzidas nas escolas do Campo, e atrelado a isto a rotatividade dos professores não contribui com a identidade profissional com as escolas de atuação, uma vez que as políticas se constituem enquanto de governo e não de Estado, sendo estas descontinuas o que acarreta a quebra dos projetos educacionais.

Em relação à atuação na Educação do Campo, 46 % das professoras que participaram da oficina já atuam em escolas do Campo em média de um a quatro

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

anos, enquanto os outros 54% das professoras demonstram atuarem de sete a vinte quatro anos. Dessa forma, podemos refletir com base em Caldart (2005), o tempo de atuação no Campo, atrelada com a necessidade de formações continuada na perspectiva de Educação do Campo proposta pelos Movimentos Sociais.

Portanto refletimos que boa parte do tempo de atuação docente, das professoras foi constituída em escolas no Campo. Outra questão é o fato de relacionado também a identidade das profissionais, é o relato de duas professoras foram alunas de escola da comunidade onde residem e hoje atuam como professoras. As mesmas afirmaram que pretendem continuar a atuar em sua comunidade.

Podemos considerar que de um lado estão professoras que construíram sua carreira digamos assim nas escolas do Campo e que se mantiveram ainda hoje mesmo tantas dificuldades, talvez por compreenderem as diversas possibilidades que o Campo oferece enquanto lugar de resistência. Do outro lado temos professoras que trazem em sua bagagem vivências enquanto alunas de escolas no Campo. Assim, Caldart (2002), apresenta que:

A educação do Campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência no campo, especialmente nas escolas. E que têm estado a frente de muitas lutas pelo direito à educação (CALDART, 2002, p. 25).

Dessa maneira ainda com base na Caldart (2002), podemos compreender que a identidade e a auto-estima das professoras em sua atuação são pontos fundamentais para resistir e reivindicar pela Educação do Campo.

Foi possível refletir em relação a turma de atuação, que as professoras atuam em várias turmas na escola, com ênfase no Fundamental/Anos Finais de modo Geral. O que a coordenação já tinha mencionado na primeira visita na escola em relação a falta de professores com formações específicas para atuação no Fundamental/Anos Finais. E com isso as professoras com formação em Pedagogia atuavam dando aula nessas turmas também. Duas das profissionais que responderam o questionário enquanto cuidadoras, uma atua acompanhando uma aluna no 1º ano, a outra cuidadora, não especificou qual turma atua. Uma professora sinalizou Ensino Fundamental/Anos Finais, mas não especificando a turma. De acordo com Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 57):

A baixa escolaridade dos professores é um dos grandes problemas que se colocam para a Educação do Campo. A escolarização- conhecimento científico – é um aspecto fundamental para fortalecer a construção de outra

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

situação, superadora da situação atual, da escola e da educação dos trabalhadores do campo. A própria quantidade de professores, em muitos casos, é defasada em relação às necessidades reais da população.

Assim, os autores apresentam a importância de políticas públicas e do financiamento da educação com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que contemple as especificidades do campo para que a educação realmente seja universalizada com qualidade e que sejam voltadas para a população trabalhadora do Campo.

Em relação ao vínculo empregatício das profissionais, constatamos que a maioria das professoras que participaram da oficina eram contratadas, o que reflete na rotatividade das profissionais, e não possibilita a construção de um laço permanente com dos sujeitos da escola e comunidades, pois no ano seguinte provavelmente a professora não continuará na mesma escola, dificulta até mesmo as discussões e construções de práticas na escola. Dessa forma Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 59), apresentam que é preciso:

[...] A ampliação do número de professores precisa estar articulada a uma política de valorização do magistério. Assim, é preciso proporcionar a abertura de programas de formação/qualificação, promovendo um fortalecimento da identidade dos professores [...]

Compreendemos a importância de formações continuadas atrelada a promoção de concursos públicos a fim de atender as demandas das escolas no e do Campo. O que é proposto dialoga com a necessidade de melhores condições de trabalho e remuneração docente que de certa forma, reflete no dever do Estado na criação e efetivação de políticas públicas que realmente aconteçam e cheguem a todas as comunidades. Porém é importante lembrar-se do papel decisivo dos movimentos sociais na conquista de políticas públicas que atendem as demandas dos povos do Campo. Por isso, é crucial o vínculo da escola com os movimentos sociais na luta por uma educação de qualidade. Dessa forma Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 60), evidenciam que:

É preciso lutar pelo aumento do financiamento público, pela criação de novos orçamentos para as medidas necessárias, como o aumento salarial para os professores e a contratação de novos, abertura de cursos universitário em educação do Campo, assim como pressionar os órgãos públicos responsáveis, tanto do município, quanto do estado e da federação.

Com isso, os autores levantam pautas presentes nas reivindicações dos Movimentos sociais, e que são ressaltadas também nos diálogo com as professoras

e nos aspectos apresentados nos gráficos e das discussões apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES

Desse modo, compreendemos que apesar das professoras possuírem a formação inicial em Pedagogia para atuação na educação básica, não voltada para a Educação do Campo acarreta a compreensão da necessidade de formações continuadas na perspectiva da Educação do Campo. Embora tenhamos consciência de que a formação e o desenvolvimento da ação- reflexão postas pelas professoras em suas práticas e contextos são processos formativos, e muitas vezes, a adaptação das propostas são as formas encontradas por estas para superar as distâncias encontradas entre os conteúdos e as realidades no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas inquietações apresentadas pelas professoras foram passíveis de refletir acerca da necessidade de formações continuadas, implementação de investimento público, do currículo do Campo, condições de trabalho, políticas públicas, concursos públicos que superem a contratação e rotatividade das professoras, construções nas escolas e as ações de fortalecimento e pertencimento das docentes. Esse ponto se relaciona também com o processo reivindicatório visto que as questões políticas locais influenciam na contratação dos profissionais, sendo assim, compreendemos a importância da relação escola/movimentos sociais a fim fortalecer a luta para que o poder público atenda a essas demandas.

Com isso, refletimos as inquietações das e posições das professoras acarretam na compreensão de que esses sujeitos não se encontram passivos, em estado de total ingenuidade, pelo contrário, compreendem o processo de negação, mas se vêm muitas vezes reféns desses mecanismos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência e Tropico**, Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Arroyo, Miguel González; Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-

365.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39832>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BARDIN, LAURENCE. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 4 dez. 2001. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 18-25. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.4).

\_\_\_\_\_. Elementos para Construção do Projeto Político e pedagógico da Educação do Campo. In: PARANA. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos**: Educação do Campo. Curitiba: SEED-PR, 2005. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_campo01.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura Em educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio.(org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466- 486.

MOLINA, Mônica, Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 585- 593.



OLIVEIRA, Ângelo Custódio Neri De. **A Formação de Professores na Educação do Campo**: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2016. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma-ii2014?download=37:angelo-custodio-neri-de-olivei>. Acesso em: 30 jan. 2019.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237- 44.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-304.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepções de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza ZULKE; JÚNIOR SANTOS, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. (Org.). **Cadernos didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador: UFBA, 2010. p. 15- 69.

TAFFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 569- 575.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação**. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018. 38 p.

## **PRÁTICA SOCIAL E PROCESSOS EDUCATIVOS COM MANICURES: COMO ELAS ENSINAM SOBRE OS RISCOS INERENTES AO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO**

Dayane Ferreira Santos<sup>89</sup>  
Christiana Andréa Vianna Prudêncio<sup>\*\*</sup>.

### **Resumo**

O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Práticas Sociais e Processos Educativos: o trabalho de manicures e sua relação com a Microbiologia”

<sup>89</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e-mail: daday014@hotmail.com.

<sup>\*\*</sup> Docente do Departamento de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e-mail: cavprudencio@uesc.br.

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

(SANTOS, 2018) que objetivou conhecer como manicures e pedicures do município de Itabuna-Ba ensinam e aprendem sobre microbiologia em seus trabalhos. A captação dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com dez manicures e pedicures de seis salões de Beleza localizados na Avenida Cinquentenário na cidade de Itabuna-Ba. Os dados foram analisados com base na metodologia de Análise Textual Discursiva, resultando em quatro categorias de análise, sendo selecionada para este artigo aquela que analisa como as manicures ensinam sobre os riscos inerentes ao exercício da sua profissão para suas clientes. Os resultados obtidos apontaram que as participantes da pesquisa repassam os conhecimentos relacionados aos riscos da sua profissão por meio do diálogo/orientações no que concerne a cuidados pós-procedimentos, ou até mesmo como forma de evitar infecções.

**Palavras-chave:** Práticas Sociais e Processos Educativos. Saberes. Microbiologia.

## **INTRODUÇÃO**

Muitos trabalhos se pautam em práticas sociais, inclusive aqueles que historicamente são entendidos como de pouco status ou ainda alvo de preconceitos. É nesse contexto que Sousa (2012, p.20) defende que a “compreensão crítica do mundo também se constrói com saberes do senso comum”, evidenciando desta forma a importância dos saberes na formação cidadã.

Entende-se por prática social segundo Fernandes (2016) e Oliveira et al (2014), o vínculo que o indivíduo estabelece com o mundo ao seu redor, baseado em relações de confiança, colaboração e respeito mútuo, visando à produção de bens, transmissão de saberes, valores e significados.

De acordo com Oliveira et al (2014) ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais, estamos contribuindo para a desconstrução de outra imagem também errônea: de que a escola é o único espaço onde as pessoas se educam. Isso porque no contexto das práticas sociais, o que se defende é que as pessoas participam de processos de ensino e aprendizagem por toda a sua trajetória de vida, nos mais diferentes contextos e é exatamente neste percurso que elas vão construindo jeitos de ser e de (con)viver umas com as outras, nos ambientes que vivem e atuam (SILVA, 2014).

Gallon et al (2016) assinalam que apesar de a profissão de manicures não ser tão prestigiada pela sociedade, devido à baixa remuneração se comparada aos demais profissionais da área de beleza, ela não perde a sua relevância, já que a demanda por estas profissionais vem aumentando muito nos últimos anos, devido à busca pelo embelezamento das unhas, o que contribui potencialmente para alavancar essa parcela do mercado da estética no Brasil.

Além disso, esta é uma profissão que possui relação direta com a Microbiologia, por envolver diversos tipos de microrganismos de grande importância médica tais como os vírus, causadores das Hepatites e HIV, fungos causadores de micoses,

dentre outros. Isso faz com que seja importante investigar como estas profissionais aprendem e ensinam sobre os riscos, para si e as suas clientes, que são inerentes do exercício desta profissão.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é discorrer sobre como as manicures ensinam sobre os riscos, para si e suas clientes, que são inerentes ao exercício desta profissão.

## **PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS**

De acordo com Oliveira e colaboradores (2014) e Fernandes (2016), prática social é definida como a construção de conhecimentos, transmissão de valores e saberes, decorrentes das interações que ocorrem entre as pessoas nos mais diferentes contextos e ambientes, sejam eles naturais, sociais ou culturais. Isto significa que de forma direta ou indireta estamos ensinando e aprendendo por meio do convívio com outras pessoas e mais do que isso:

Ler um livro, por exemplo, é uma prática social mesmo que feito a sós, no sentido de que estamos a interagir com ideias de outros, codificadas (socialmente) através da escrita nesse meio de comunicação, mediador numa relação entre o autor e o leitor [...] (MATOS, 1999, p.69).

Sendo assim educar-se uns com os outros pode ser considerada uma característica inerente ao ser humano, pois como já dizia Freire (1987), somos educados por meio da mediação com o mundo, ou seja, mediante os vínculos que criamos com as pessoas ao nosso redor. Os processos educativos atuam como um conjunto de saberes expressos, ocultados, interiorizados e/ou simbolizados, que são construídos nas e a partir das experiências vivenciadas nas práticas sociais e transmitidos de um indivíduo para o outro principalmente por meio da linguagem oral e dos gestos (LEAL; MONTRONE, 2018; LEAL; OLIVEIRA, 2016).

Ressalta-se que para além deste atributo, os processos educativos são vistos pelos grupos marginalizados como uma prática libertadora, já que:

[...] as hierarquias culturais, epistemológicas, étnico-raciais, foram reforçadas pela criação de ambientes escolares monoculturais e homogeneizantes, que abordam apenas uma perspectiva cultural, eurocêntrica, e prejudicam a formação de identidades positivas pelos distintos grupos que compõem a sociedade [...]. (OLIVEIRA et al, 2014, p.116).

Isto significa que a construção de saberes por estes grupos, é uma resistência ao sistema hegemônico cultural europeu o qual determina que o conhecimento verdadeiro é aquele que se constrói com rigor científico, negando a existência dos

saberes e conhecimentos provenientes das mais distintas práticas sociais.

Ressaltamos que o intuito aqui não é desprezar os conhecimentos escolares e enaltecer os não escolares, mas valorizar os últimos e usá-los como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas proporcionadas pela escola. Como discute Paulo Freire (1987, p. 68), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

Neste sentido a escola, mais precisamente os professores de ciências, devem considerar esses saberes que são construídos mediante o convívio social dos indivíduos, de forma que conhecimentos científicos e saberes culturais caminhem juntos na formação para cidadania, ou seja:

É preciso dar espaço para os saberes e a cultura dos indivíduos, articulando saberes populares e científicos no ensino de ciências. Não se trata de reduzir o status do conhecimento científico, mas elevar o de outras formas de conhecimento, fazendo relações entre saberes, apresentando, explorando e discutindo diferentes visões de mundo. (NASCIBEM; VIVEIRO, 2015, p.288).

Desta forma destacamos que a integração e participação na prática social de manicures e pedicures visa à desconstrução do paradigma da educação baseada unicamente no conhecimento científico que despreza e desqualifica outros saberes necessários para a compreensão do mundo.

Esses pressupostos nos levam a defender a ideia de uma aprendizagem ao longo da vida, que segundo Alves (2010) pode ser compreendida como um processo contínuo na vida dos indivíduos, nos diferentes espaços da sua existência, seja na escola ou nas práticas sociais.

## **EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA**

A formação cidadã de qualquer sujeito está além dos espaços e tempos escolares. Desta forma, a aprendizagem é uma prática contínua que se estende ao longo da vida e não apenas em períodos pontuais. E esse aprendizado é proveniente das nossas vivências e da interação com objetos e pessoas do nosso cotidiano (ALVES, 2010; CAVACO, 2016; VALENTE, 2001).

Isso significa que somos educados em diferentes âmbitos de nossas vidas e tais conhecimentos precisam ser reconhecidos como constituintes da nossa formação. Não se trata de fundamentos validados por diplomas, mas de experiências com inúmeras situações, onde adquirimos aptidões, exteriorizamos nossas emoções e sentimentos, na “escola” mais realista que há: a “universidade da vida” (FIELD, 2000

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*  
apud ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.177).

Tal processo não necessita de um currículo nem de pré-requisitos, como o que ocorre na escola, somos estimulados a aprender e a ensinar espontaneamente para superar desafios e interagir com o mundo ao nosso redor (VALENTE 2001).

Sendo assim:

[...] uma das potencialidades do princípio da “educação ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino. [...] (GADOTTI, 2016, p.3).

Diante isso, é possível afirmar que no contexto das manicures e pedicures, é possível se aprender ciências, especificamente sobre a Microbiologia nas mais distintas situações. E são esses saberes que também constituirão a cultura, os valores e a história dessa classe.

## **MICROBIOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DE MANICURES**

### **O ofício das manicures e pedicures**

Manicures e pedicures são profissionais responsáveis pela saúde e embelezamento das unhas das mãos e dos pés, por meio técnicas e do uso de ferramentas e produtos específicos, como alicates, cortadores, lixas, esmaltes e bases, acetonas, algodão etc. Estes procedimentos, na maioria das vezes, são realizados respeitando medidas e normas de higiene e estética que em grande parte não são aprendidas em cursos profissionalizantes.

Tal pressuposto é confirmado por Garbaccio (2013, p.20), quando diz que “estes profissionais não são obrigados a apresentar diploma que certifique sua formação e qualificação na área”, sendo assim, grande parte dos seus conhecimentos são provenientes do aprender fazendo e do contato/convívio com outras pessoas e colegas de profissão.

Dentre as principais atividades de manicures, destacam-se: corte das unhas, polimento, retirada da cutícula, esmaltagem, aplicação de cremes e esfoliantes, aplicação de unhas postiças e a esterilização dos instrumentos de trabalho. Sendo este último item imprescindível para amenizar os riscos de contaminação por microrganismos.

## **Microrganismos associados ao trabalho de manicures e pedicures Micoses**

Os fungos também são microrganismos associados a múltiplas atividades, inclusive de manicures e pedicures, são eles os grandes causadores das micoses que segundo Garcia, Moser, Bettega (2007) são infecções provocadas por dermatófitos, ou seja, fungos que invadem apenas os tecidos queratinizados da pele ou de seus anexos, como extrato, córneo, unhas e pelo.

Ainda segundo as autoras as infecções mais comuns nos salões de beleza são: a de unha, denominada de onicomicose, comumente conhecida como “frieira” ou “pé-de-atleta” e a paroníquia (unheiro). Estas acometem mais as unhas dos pés que das mãos. (IMAGEM E BELEZA, 2010). As frieiras são um tipo de micose cutânea, que se caracteriza pelo aparecimento de bolhas e rachadura na pele entre os dedos dos pés e muita coceira e ardor na região afetada.

Segundo Castro (2015), no ambiente de atuação das manicures as frieiras são transmitidas pelo contato direto com a pessoa infectada ou por meio de bacias. Quanto aos meios de evitar sua infecção ou até mesmo tratá-las, a autora sugere algumas medidas básicas de higiene, tais como: “enxugar bem os pés, principalmente entre os dedos, depois de lavá-los, evitar usar bacias com água para amolecer as cutículas, pois elas podem servir de fonte de transmissão e caso use, utilizar sempre protetores descartáveis” (CASTRO, 2015, p.35).

Outra patologia associada a fungos e que está intimamente relacionada ao trabalho de manicures é a paroníquia, usualmente conhecido como “unheiro” ou “mão de lavadeira”, que consiste na inflamação da dobra ungueal, ou seja, da pele ao redor da unha. Afeta principalmente pessoas que estão em constante contato com água e pode ser causada também por cortes feitos por alicates de unha (CASTRO, 2015, IMAGEM E BELEZA, 2010).

Seu contágio segundo Castro (2015) pode ser evitado a partir de algumas medidas preventivas como, por exemplo: não remover as cutículas, já que são elas que protegem a dobra ungueal e evitam a penetração de agentes invasores; manter sempre as mãos secas e as unhas limpas; hidratar sempre as cutículas com cremes emolientes e evitar o uso de acetona e removedores de esmalte, pois, eles ressecam a pele. Diante disso, espera-se que as manicures estejam atentas a essas medidas e que orientem suas clientes em relação às mesmas.

Além dessas patologias assinaladas, há também outras disfunções que não estão relacionadas a microrganismos, mas que estão muito frequentes no ambiente

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

em análise e uma delas são as unhas encravadas que segundo o manual imagem e beleza (2010), ocorrem quando uma parte da unha penetra na região da pele adjacente, causando inflamação.

Ainda de acordo com o manual tal problema pode ser causado pelo o uso frequente de sapatos apertados ou de ponta fina, unhas cortadas muito próximas à lâmina ungueal, ou até mesmo pelo crescimento natural da unha.

Quanto às medidas, o mesmo salienta que as pedicures devem evitar mexer na unha afetada, pois, qualquer descuido poderá intensificar ainda mais a dor, levando a uma maior inflamação do dedo, podendo levar o seu cliente a se submeter uma cirurgia local. Por isso este é um procedimento que deve ser realizado por podólogos ou por médicos especialistas.

Diante do exposto, salienta-se que tanto estes como outros riscos no setor de Beleza, sobretudo no trabalho de manicures e pedicures podem ser amenizados a partir de uma conscientização das profissionais sobre os métodos preventivos, como a higiene das mãos entre cada atendimento, uso correto dos equipamentos de proteção individuais (EPIs), como luvas descartáveis, avental/jaleco e óculos de proteção, somados à adesão das vacinas contra hepatite B e C , além de treinamento e informação sobre os riscos ocupacionais e a correta lavagem seguida de esterilização dos instrumentais compartilhado (RAMOS, 2009; STARLING; PULIER, 2015).

É importante destacar que a maioria destes profissionais possuem conhecimentos, mesmo que sejam fragmentados sobre estes riscos e tais precauções muitas vezes são evidenciadas, ainda que intrinsecamente, nas suas práticas.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente artigo traz um recorte dos resultados do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Práticas Sociais e Processos Educativos: o trabalho de manicures e sua relação com a Microbiologia”, de autoria de Dayane Ferreira Santos (2018), orientada pela Professora Doutora Christiana Andréa Vianna Prudêncio, defendido em Dezembro de 2018, na Universidade Estadual de Santa Cruz.

A pesquisa foi realizada no corrente ano, com dez manicures de seis salões de beleza localizados na Avenida Cinquentenário, Itabuna-BA. Usamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram registradas com auxílio de um gravador, transcritas e analisadas com base na metodologia de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Como forma

de garantir o anonimato das entrevistadas seus nomes foram trocados por pseudônimos, conforme acordado no TCLE. Os nomes escolhidos foram nomes de esmaltes: Ruby, Tâmara, Cintilante, Nudy, Malícia, Angélica, Pérola, Cigana, Gabriela e Cristal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados levantados permitiu a elaboração de quatro categorias a priori: 1) fontes de conhecimentos das manicures e pedicures sobre Microbiologia; 2) processos não sistematizados de ensino e aprendizagem sobre Microbiologia; 3) adesão às medidas de biossegurança pelas manicures; 4) Aspectos relevantes, motivações e desafios no trabalho de manicures/pedicures Neste artigo, analisa-se parte desta última categoria.

Neste contexto, percebemos que de forma geral todas as manicures participantes da pesquisa se preocupam com a higiene, saúde e bem-estar da sua clientela e tentam repassar o que sabem por meio do diálogo com suas clientes:

*Antes de começar a fazer a unha eu pergunto à cliente se ela é diabética, se tem algum problema de saúde [...] eu dou dicas, quando eu vejo alguma unha assim, com algum problema, eu indico algum remédio que eu sei, essas coisas (Pérola).*

*Eu dou orientação, chega clientes com aquelas unhas de fungos, aí a gente dá uma orientação sim, até de algum medicamento para ela usar, entendeu? Pra poder ir tirando um fungo da unha dela (Cristal).*

*Quando eu pego unha encravada, que eu tiro bastante pele, o quê que acontece? A unha fica muito sensível, então geralmente a pessoa tem a mania de desencravar, corre calça um sapato fechado e fica com ele o dia todo. Aquilo ali não é bom porque pode juntar fungo, ou até mesmo inflamar, é bom sempre deixar mais livre, pra poder não ter problema depois, não inflamar, ai ter que tá extraíndo unha, essas coisas[...]se você ficar muito tempo de sapato fechado, o suor, o fungo que tem dentro do sapato vai passar pra unha que foi mexida, que tá sensível, aquilo ali pode inflamar, pode criar fungo, e tem problema depois(Gabriela).*

Essas falas nos permitem vislumbrar parcialmente como as manicures ensinam sobre os riscos inerentes da sua profissão às suas clientes. Salientamos que este vislumbre é parcial porque necessitaríamos conviver em tal prática social para uma análise mais precisa dos fatos. No entanto, tais falas nos possibilitam enxergar os processos educativos na relação entre as profissionais e a clientela. Pérola, por



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

exemplo, relata que **antes de começar a fazer a unha pergunta a cliente se ela é diabética, se tem algum problema de saúde**, essa preocupação é muito importante, pois, tratar de uma pessoa diabética requer medidas rigorosas no cuidado com os pés, já que de acordo com Anjos e Montanha (2016), lesões nesta região servem como porta de entrada para microrganismos, podendo causar infecções e levar até mesmo a uma amputação.

É importante salientar que, no que se refere às unhas encravadas, essa advertência é válida não só para os diabéticos, pois, não é recomendável que pedicures trabalhem com esse tipo de problema, que é de responsabilidade de podólogos ou médicos especialistas (CASTRO, 2015; GALLON et al, 2016). Uma vez que tal procedimento feito de forma incorreta pode intensificar a dor e provocar uma inflamação ainda maior no dedo, pois, ao tentar desencravar a pedicure acaba tirando **bastante pele** e a **unha fica muito sensível**, podendo até levar a uma cirurgia local (IMAGEM E BELEZA, 2010).

No entanto, é perceptível que embora estas falhem neste processo, elas demonstram conhecer os cuidados necessários após este procedimento, ou até mesmo como forma de evitar tal problema. Gabriela, por exemplo, após desencravar a unha de uma cliente, adverte que esta não use **sapato fechado**, visando deixar o local **mais livre**. Ela afirma que essa medida é essencial porque **o fungo que tem dentro do sapato pode passar pra unha que foi mexida, que está sensível**, desencadeando uma inflamação e até mesmo a extração da unha. Essa medida adotada pela manicure supracitada com suas clientes está em conformidade com Purim et al(2006), Castro (2015), Imagem e Beleza (2010), pois, segundo eles, a unha encravada e micoses são resultantes de inúmeros fatores, dentre eles o uso de sapatos inadequados (fechados ou de ponta fina).

Outra orientação relatada por algumas das profissionais entrevistadas, frente às clientes com problemas desta ou de outra natureza refere-se à indicação de **medicamentos**, como meio de amenizá-los ou saná-los.

Esta relação dialógica demonstrada pelas manicures, juntamente com as práticas de biossegurança, revela que estas, mesmo não dispendo de conhecimentos sistematizados sobre determinados conceitos referentes às suas atividades, possuem interesse e preocupação com a sua saúde e o bem-estar da sua clientela. Esse ato dialogar/ensinar para as clientes permite:

Abrir espaço para a compreensão de que os conhecimentos/valores se tecem em redes nas quais não há hierarquia nem ordem obrigatória e, portanto, propicia mais diálogo, mais democracia e mais solidariedade entre os

Neste contexto conseguimos vislumbrar ainda que parcialmente como as manicures ensinam para suas clientes sobre os riscos envolvendo os microrganismos inerentes à sua profissão. Este exercício nos permitiu refletir sobre os conhecimentos oriundos da escola e a relação destes com os saberes e as nuances dos grupos sociais, uma vez que:

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação (GUARÁ, 2009, p.66).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Logo, os conhecimentos escolares e não escolares são complementares na formação profissional e cidadã do indivíduo e o papel da escola é articular estes dois campos numa perspectiva emancipadora e crítica. Porque ainda que os saberes não possuam o mesmo rigor dos conhecimentos científicos, eles são dotados de pluralidade cultural e de histórias de vida que precisam ser reconhecidas e valorizadas (NASCIBEM; VIVEIRO, 2016).

Identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais contribui para a desconstrução da ideia de que a escola é o único espaço onde as pessoas se educam, uma vez que participamos de processos de ensino e aprendizagem durante toda nossa trajetória de vida, independente de termos frequentado ou não instituições de ensino. A prática social de manicures e pedicures as colocam em contato com uma diversidade de microrganismos de grande importância médica exigindo dessas profissionais boas práticas de higiene como forma de minimizar o contágio por estes. Isso faz com que seja importante investigar como essas profissionais aprendem e ensinam sobre os riscos, para si e suas clientes, que são inerentes ao exercício desta profissão.

Logo, é possível concluir que os conhecimentos envolvendo a Microbiologia são repassados pelas manicures ainda que de forma fragmentada no convívio dentro da própria prática social, por meio do diálogo entre elas e as clientes. Tal atitude revela que mesmo não dispondo de conhecimentos sistematizados sobre determinados conceitos referentes às suas atividades, as entrevistadas demonstram conhecer sobre

as medidas protetivas e se preocupar com a sua saúde e o bem-estar da sua clientela.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo incentivo à participação em eventos.

## REFERÊNCIAS

ALHEIT, P. DAUSIEN, A.B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALVES, M. G. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, v.23, n.1. p. 7-28.

ANJOS, V. A.; MONTANHA, D. Diabetes mellitus: conhecimento da doença e ações para prevenção do pé diabético. **UNILUS Ensino e Pesquisa**, 2016, v.13, n.30: p.32-40.

CASTRO, R.X. **Manicure e Pedicure**. Minas Gerais: PRONATEC, 2015.

CAVACO, C. Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 951-967, jul./set. 2016.

FERNANDES, F. L. P. Processos educativos e a prática social do brincar em uma organização não governamental. **Diálogo**, 2016, v.31: p.73-87.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. In: Coletânea de textos. Confinteia Brasil+6. Tema central e oficinas temáticas. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confinteia do Brasil. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

GALLON, S.; BITENCOURT, B. M.; VIANA, D. D.; ANTONELLO, C. S. Formas de Aprendizagem e Saberes no Trabalho de Manicures . **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 1, p. 96-112, 2016.

GARBACCIO, J. **Conhecimento e adesão às medidas de biossegurança entre manicures e pedicures** [manuscrito], Belo Horizonte, 2013.

GARCIA, D. MOSER, D, K, BETEGA, J. M. P. R. **Biossegurança em salões de beleza em Balneário Camboriu - SC..** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Cosmetologia e Estética) - Universidade do Vale do Itajaí.

GUARÁ, I. M. FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, 2009, p.21.80..

IMAGEM E BELEZA. **Programa de qualificação profissional: / manicure e pedicure**. - -- São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010. v.1, il. (série: Arco Ocupacional).

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

LEAL, P. H.; MONTRONE, A. V. G. O Outro e a violência social: possibilidades de compreensões em práticas sociais. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v.2 n.1, p.45-59, 2018.

LEAL, P. H.; OLIVEIRA, M. W. **Processos educativos construídos com participantes do projeto vivências em atividades diversificadas de lazer** -- São Carlos: UFSCar. p.196 ,2016.

MATOS, J. F. L. Aprendizagem e prática social. Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália. **Actas da Escola de Verão**—1999. Lisboa: SEM-SPCE, p.65-92.

MORAES, R.; do C; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

NASCIBEM, F. G.; VIVEIRO, A. A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Interacções**, v.11, n.39.2016.

OLIVEIRA, I. B. de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, vol. 28, núm. 98, Janeiro-abril, 2007, p. 47-72.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos Educativos em Práticas Sociais - reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M.W.de; SOUSA, F.R.de (Org.). **Processos Educativos em Práticas Sociais - pesquisas em educação**. São Carlos: EduFSCar, 2014. p.270.

PURIM, K. S. M, NIEHUES, L.P, QUEIROZ-TELES, F, LEITE, N, et al. Aspectos epidemiológicos das micoses dos pés em um time chinês de futebol. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte** (Impresso), v. 1, p. 16-20, 2006.

RAMOS. J. M. P. **Biossegurança em estabelecimentos de Beleza e afins**. São Paulo. Ed.Atheneu, 2009.

SOUSA, F. R. **A noite também educa: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição**. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 2012.

SILVA, P. B. G. E. Práticas Sociais e Processos Educativos-da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, M.W.de; SOUSA, F.R.de (Org.). **Processos Educativos em Práticas Sociais - pesquisas em educação**. São Carlos: EduFSCar, 2014b. p.270.

STARLING, C. C. D.; PULIER, V. de L. **BOAS PRÁTICAS de funcionamento para institutos e salões de beleza, estética, cabeleireiro e similares**.Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Saúde; 2015.

VALENTE, J.A. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade, 2001. In: Vitória Kachar. (Org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 27-44.

## **EJA PRESENTE! RESSIGNIFICANDO O ATO DE ENSINAR E APRENDER A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DAS TD**

Fabília dos Santos Dantas<sup>90</sup>  
Gésus de Almeida Trindade<sup>91</sup>

### **RESUMO**

A pesquisa objetiva analisar acerca da concepção de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da utilização das Tecnologias Digitais (TD), enfatizando a relação entre o saber e o fazer, apresentando intervenções pedagógicas elaboradas e aplicadas pela autora, utilizando e reconhecendo as TD como grandes aliadas na melhoria da qualidade educacional deste segmento a partir de uma abordagem qualitativa. Os dados serão coletados a partir da aplicação de intervenções. A partir das análises das atividades será possível perceber quais as contribuições no processo ensino aprendizagem, a partir da utilização de recursos tecnológicos no cotidiano escolar dos alunos da EJA e de como esses (as) compreendem como estas poderão ser efetivadas em seu cotidiano. A pesquisa contribuirá na reflexão sobre aspectos individuais que se envolvem no processo de aprendizagem, e de como práticas pedagógicas inovadoras possibilitam avanços na qualidade educacional.

**Palavras-chaves:** Educação de Jovens e adultos. Tecnologias digitais. práxis pedagógicas.

### **INTRODUÇÃO**

As tecnologias digitais (TD) estão dominando as esferas sociais, garantindo eficácia e agilidade no acesso a informações, permitindo a comunicação e interação. Tais avanços estão inseridos na sociedade, fazendo parte de nosso cotidiano, principalmente no cenário educacional, tendo em vista que vivemos em uma sociedade contemporânea, com diversos suportes tecnológicos e a educação, nas suas diversas modalidades, deve estar harmonizada com esse contexto social. Diante desse cenário, a Educação de jovens e adultos, enquanto uma importante modalidade de educação que pretender incluir os educando no mercado de trabalho e para vida social, não pode e nem deve ficar de fora dessa realidade.

A EJA é reconhecida como modalidade de educação na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional nº 59/2009 e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). A partir da legislação, ficou determinado que os sistemas de ensino assegurassem gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular (BRASIL, 1996).

---

<sup>90</sup> Pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação Científica e Cidadania do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano Campus Uruçuca- BA

<sup>91</sup> Mestrado em Educação Científica e Formação de Professor, UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pedagogo do Instituto Federal Baiano Campus Uruçuca

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Na década de 80, começa a desenvolver-se políticas públicas com o olhar para as tecnologias digitais como a Política de Informática Educativa (PIE) e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). O surgimento destes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) nos anos 90, recomendava a utilização das tecnologias, destacando sua inserção nos currículos e nas disciplinas, considerando-as instrumentos de aprendizagem na educação escolar (BRASIL, 1999).

Utilizar as TD num segmento em que podemos destacar ainda como classe oprimida e menos favorecida no que diz respeito a investimentos e garantias de educação de qualidade é um meio bastante significativo para garantir a tão sonhada “inclusão”, neste caso social e digital, mas principalmente a permanência destes alunos (a) na escola.

Diante dessa circunstância este artigo pretende responder a seguinte questão de pesquisa: Como as TD podem contribuir para o ensino e a aprendizagem na educação de jovens e adultos?

Diante dessa circunstância, o presente artigo tem como objetivo geral: analisar como a utilização das TD contribuem no processo de aprendizagem dos estudantes que frequentam na educação de jovens e adultos.

E como objetivos específicos: analisar a inserção das tecnologias da informação e comunicação no segmento da EJA; analisar como os professores utilizam as TD nas escolas, e para finalizar as pretensões objetiva-se identificar através de propostas educativas, quais os impactos ocasionados na aprendizagem destes alunos e alunas com a utilização dos recursos tecnológicos.

Para realizar a presente pesquisa, foi selecionada três turmas de diferentes escolas do município de Itajuípe – Bahia. A escolha destas instituições ocorreu devido as experiências vivenciadas da autora deste artigo com os participantes da pesquisa (estudantes e professores), em situações relacionadas a realidade do contexto educacional, envolvendo propostas didáticas. A fim de preservar as identidades das escolas, denominamo-las como nomes fictícios: Escola Adonias Filho, Escola Montessori, Escola Paulo Freire.

Dessa forma, espera-se obter como resultados, uma análise crítico-reflexiva sobre a eficiência do uso das novas tecnologias, para compreender como está sendo apontada a necessidade da prática e efetivação de políticas públicas na educação de jovens e adultos (EJA), possibilitando mudanças na sociedade, onde estes educandos estejam inseridos enquanto cidadãos ativos e participativos, acompanhando os avanços tecnológicos por meio da práxis educativa.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) destacam que a investigação qualitativa “considera o ambiente natural como fonte direta de dados”, isto é, acreditam que os fenômenos podem ser melhor observados e compreendidos pelo contato direto no contexto natural da investigação. (p.47-50)

Para coleta de dados será utilizada a observação, aplicação e a análise das atividades e ponto de vista dos alunos a respeito das contribuições adquiridas a partir das intervenções pedagógicas e de como estas provavelmente poderão ser úteis em seu cotidiano.

O uso das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos é um tema relevante, porém pouco pesquisado. Dessa forma, espera-se obter como resultados, uma análise crítico-reflexiva sobre a necessidade de repensar o currículo da EJA e atualizá-lo para que venha contemplar a nova realidade sócio- cultural dos (as) alunos(as).

Esta pesquisa será de relevância para a reflexão e formulação de políticas de formação de professores que se preocupem em abranger não só a qualidade de ensino, mas também o resgate da valorização social desse segmento educacional. Considerando as características e experiências dos estudantes, tendo em vista que tais aspectos abordarão sua historicidade e, principalmente, o sentido e a relevância com que ressignificam o ato de ensinar e aprender.

O trabalho final será organizado em seções dedicadas à apresentação da fundamentação teórica dos principais eixos da pesquisa: Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias digitais; Prática Docente. Analisaremos as contribuições das propostas de intervenções pedagógicas para a melhoria da qualidade educacional, uma seção abordará a metodologia e, em seguida, as considerações finais.

A pesquisa será uma grande aliada nas discussões e estudos sobre o uso das tecnologias na EJA, possibilitando reflexão acerca do olhar dos alunos e de como estes vêm construindo conhecimento a partir de práticas inovadoras. Além de ser uma ótima oportunidade de repensar a práxis pedagógica dando voz aos alunos para que estes opinem a respeito dos saberes adquiridos na instituição e de como acreditam que esses acrescentarão em sua vida pessoal e profissional. Esta pesquisa será de grande relevância para a reflexão e formulação de políticas de formação continuada de professores que se preocupem em abranger não só a qualidade de ensino, mas também o resgate da valorização social desse grupo de estudantes.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*  
**TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Na década de 1960, os movimentos sociais protagonizaram experiências educativas a partir dos ideais de Paulo Freire, ocasionando uma verdadeira revolução na Educação de jovens e adultos, desconstruindo a visão negativa da população acerca deste segmento.

Freire apresentou a comunidade, que os adultos mesmo não dominando a leitura e escrita, possuíam vasto conhecimento de mundo, com uma imensa riqueza cultural, afirmando que o fracasso escolar estaria na inadequação de práticas pedagógicas propostas a eles.

Na contemporaneidade, vivemos algo semelhante. Há um enorme desafio em adequar as propostas pedagógicas a realidade dos alunos e alunas da EJA, de forma justa e igualitária que de fato traga elementos de libertação e transformação. Em tempos difíceis, principalmente no âmbito educacional, o uso das tecnologias incorpora-se as práticas educativas no intuito de acompanhar os avanços tecnológicos deste século, propondo novas experiências que ultrapassem os muros da escola.

Considerando que a realidade dos alunos da Educação de jovens e adultos, é bem diferente daqueles que estudam em outros segmentos, no sentido temporal, sendo que os adultos não nasceram numa época onde as tecnologias propunham inovações para a potencialização dos mesmos através do processo educativo, também referente a democratização e oportunização da facilidade de acesso ao conhecimento por meio do uso de aparelhos eletrônicos.

Assim, torna-se um verdadeiro desafio para os educadores utilizar as TD, como parceiras e mediadoras no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que para os adultos, o manuseio destes, torna-se mais dificultoso e trabalhoso. Diante disto, é notório que no Brasil, as políticas públicas voltadas para este segmento ainda são desafiadoras no processo de formação do indivíduo. Assim, os educadores devem estar atentos para esta realidade e contribuir para que esses alunos tenham acesso ao conhecimento científico.

Mas, o olhar positivo do professor (a), da EJA, sua sensibilidade e generosidade epistemológica, pode e deve trazer tais avanços para o cotidiano dos alunos e alunas, considerando o direito a democratização de ensino, assumindo seu real compromisso com a educação.

Para Fonseca (2002) temos um sujeito que, no exercício da cidadania, soluciona problemas reais, urgentes e essenciais nas suas atividades profissionais ou em outras circunstâncias. Logo, a formação do aluno (a) da EJA deve acompanhar os



avanços da sociedade da informação e participar ativamente dela.

Assim, a EJA adquire novas dimensões e o olhar sobre os educandos se expande. De acordo com Arroyo (2005), o direito à Educação de Jovens e Adultos deverá ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização. Um novo olhar deverá ser construído, reconhecendo-os como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos, reconhecendo-os como sujeitos dos direitos humanos

## **EM BUSCA DE UMA PRÁXIS LIBERTADORA QUE INCLUI E NÃO EXCLUI**

O professor possui um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo não só mediador, mas aquele (a) que compartilha saberes, ouve, conscientiza, e demonstra interesse pelo conhecimento de mundo trazido por estas pessoas.

Assim, para Freire (1997), os recursos tecnológicos são desafios que surgem na prática para que os alunos construam uma compreensão crítica de sua presença no mundo. A escola deve ser um local do pensar criticamente. O professor deve desenvolver práticas educativas que objetivem alcançar a consciência crítica do aluno para que este retorne para a sociedade com o intuito de transformá-la.

Desta forma, Freire enfatiza que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1989, p. 67). Na concepção democrática o professor trabalha com objetivos explícitos e preocupa-se com o desenvolvimento do aluno, “partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também ensinar), a relação aluno/professor torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem” (GADOTTI, 2003, p. 74).

Segundo Kenski (2007, p. 46),

Para que as TD possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso, realmente faça diferença.

É importante considerar a relevância de refletir sobre a ação, desenvolvendo a capacidade de relacionar teoria e prática no exercício docente, fazendo da escola um espaço de criação. Pretto (2017) ressalta que as tecnologias surgiram para ampliar as formas de se obter conhecimento, somado as teorias e métodos já existentes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Quadro 1 – Observação**

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

| <b>Fato observável</b>                           | <b>Análise da observação</b>   |
|--|--|
| O uso das TD                                     | A partir da observação em sala de aula, percebeu-se que os recursos tecnológicos pouco são utilizados no cotidiano escolar dos alunos da EJA, das escolas municipais Alberto Hage, Diógenes Vinhaes e Otávio Portela. Os que mais aparecem é o Data show que é usado raramente para exibir vídeos. Não constamos o uso da televisão e DVD, mesmo estes estando a disposição numa sala. O laboratório de informática de duas das escolas fica trancados e inutilizáveis, pois os computadores não funcionam. Apenas uma das escolas: a Diógenes Vinhaes apresenta um laboratório organizado, com bons computadores, mas infelizmente no período de observação a professora não apresentou nenhuma proposta que fizesse destes aparelhos tecnológicos.   |
| Falta de competência ou interesse em desenvolver | As professoras informaram ter conhecimento de que as escolas dispunham desses recursos, mas que não utilizavam ambientes virtuais para desenvolver atividades com os alunos da EJA.  |
| Inclusão Digital                                 | Dentre as três escolas pesquisadas, uma delas apresentou dados bastantes positivos referente ao uso das TD. A Diógenes Vinhaes ofereceu curso de 40 horas para os alunos aprenderem Conhecimentos básico de informática. De acordo com a gestora da escola, o projeto foi um verdadeiro sucesso, sua finalidade foi justamente combater a evasão na EJA a partir do segundo semestre, oferecendo cursos de informática e matemática operacional a partir de uma certificação de qualificação de 40 horas. Os alunos aprenderam como usar o computador no dia-a-dia, de como preencher formulários via web, enviar e-mail, usar o Word, e de como solucionar questões do seu cotidiano utilizando as tecnologias digitais. O projeto surgiu em 2018 ao se deparar com alunos desmotivados e uma prática extremamente tradicional, a gestora, junto com outros funcionários criaram uma forma de ensino, a partir de cursos profissionalizantes como o de informática. |

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisado

Considerando que as instituições onde está sendo realizada a pesquisa são públicas e entendendo que inúmeros são os desafios enfrentados pelas docentes, conforme aponta o quadro 1, desde equipamentos defeituosos, falta deles ou quantidade incompatível com a de alunos e alunas, falta de estrutura organizacional e pedagógica, entre outros, é possível constatar que o docente da educação de jovens e adultos além de necessitar de maior valorização profissional, precisa de apoio pedagógico, da gestão da escola e da secretaria de educação, que devem oferecer suporte na construção e elaboração de planos de aula e principalmente formações

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

continuadas para que tenham acesso ao avanço tecnológico e que possibilitem seus alunos a fazer parte desta realidade, além de usar e manusear os recursos que é um direito garantido na legislação.

Outra informação importante apresentada no quadro 1, foi a preocupação da Escola Paulo Freire em incluir os alunos da EJA no contexto tecnológico, oferecendo curso que possibilite ter conhecimentos básicos do uso do computador, informações essenciais para quem deseja ingressar no mercado de trabalho. Porém o desafio da escola agora é incluir as TD na prática pedagógica. De acordo com Petto (2017) as TD têm que ser articulada com a proposta pedagógica que a escola propõe.

A função social da escola é um fator observado e citado de forma positiva, principalmente por se preocupar com uma educação que atenda as demandas do público da EJA. Diante disso, ressignificar a educação da EJA, através da práxis pedagógica, torna-se essencial para contribuir na emancipação de sujeitos que foram muito tempo marginalizados na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No Brasil, a educação de jovens e as práticas integradoras, ainda são um grande desafio a ser superado, pois vivemos num país em que os investimentos e a qualidade educacional são pontos ainda insatisfatórios, onde a desigualdade social ainda é muito grande.

O processo de escolarização nos dias atuais nos levam a refletir sobre a importância de valorizar os profissionais da área da educação, motivá-los e oferecer meios para que eles continuem se especializando para transformar vidas e plantar a justiça social através da prática de políticas públicas que fazem de fato a diferença na sociedade, quando executadas corretamente.

A partir das análises realizadas, foi possível constatar que ainda há muito o que avançar no contexto escolar, desde o que se refere a aspectos físicos como a estrutura da escola para melhorar a acessibilidade, até a valorização profissional e fortalecimento da relação comunidade e escola e que devemos juntos lutar e agir para combater a injustiça e a segregação.

Para que ocorra a efetivação dessas políticas é necessário um engajamento da escola, dos profissionais da educação e da sociedade e principalmente é necessária a crença na importância da educação feita para todos, sem distinção.

Esta pesquisa será de grande relevância para a reflexão acerca das práticas de inclusão e integração, possibilitando o alcance do amadurecimento de se perceber

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

e superar os desafios do exercício docente, a compreensão das representações sociais no espaço escolar, com o propósito de contribuir para o entendimento e a valorização das novas metodologias de ensino a partir de práxis inovadoras que dão novos sentidos ao ato de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.
- DARIDO DA CUNHA, M.; BIZELLI, J. L. Caminhos para TIC em sala de aula sob a perspectiva dos professores. RPGE – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 2, p. 282-300, 2016
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 113 p., 2002.
- FREIRE, P. Desafios da educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica. In: **Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos** (1996, São Paulo: IBEAC) v.1. Brasília: MEC, 1997 p.264-274.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1989.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas; São Paulo: Papirus, 2007.
- OLIVEIRA, C. de.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. de. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. Pedagogia em Ação - PUCMG. Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015.
- PRETTO, N. L. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Edufba: Salvador, 2017.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE**

Gerson Jorge da Silva Passos\*

### **RESUMO:**

O sistema penitenciário vem se estabelecendo, criando um vínculo que associa educadores que buscam promover um processo de ressocialização com os privados de liberdade. Muitos desses presos não terminaram o seu ensino regularmente, e por isso, se faz necessária uma educação, que é primordial para todo ser, seja ele, livre ou não. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a educação prisional brasileira, fazendo uma conexão entre a mesma e a Educação de Jovens e Adultos. Utilizando-se das políticas públicas existentes no país, foram feitas análises e discussões acerca dos avanços e retrocessos que a educação para os privados de liberdade apresenta, estabelecendo uma pesquisa exploratória, com cunho bibliográfico. Baseando-se em teorias que abordam sobre o tema, o presente trabalho analisou várias literaturas, buscando o rigor metodológico, tendo a imparcialidade diante do tema. Ficou claro que as políticas públicas existentes são de importância para a educação dos detentos. Entretanto, há dificuldades para a implantação de uma educação de qualidade, que visa as questões humana e social dos presos.

**Palavras – Chave:** Educação. Privados de liberdade. Sistema penitenciário. Prisão.

### **1 INTRODUÇÃO**

Desde muito tempo, o sistema penitenciário vem se estabelecendo, de certa forma, criando um vínculo que se associa unidade prisional, agentes penitenciários e educadores, estes que buscam promover um processo de ressocialização com os privados de liberdade.

Sabe-se que a prisão é vista com preconceito, pois está sempre ligada ao processo de punição e de manutenção da delinquência. Foucault (2004, p. 225) destaca que a prisão é a chave da transformação do infrator ocasional em delinquência. Em decorrência disso, muitos autores destacam que o sistema prisional não foi criado como forma de punição, e sim como um meio disciplinar e reintegrador dos criminosos. Foucault (1987, p. 196) diz que a prisão se fundamenta na “privação de liberdade”, salientando, assim, que esta liberdade é um bem pertencente a todos da mesma maneira.

É sabido que muitos desses privados de liberdade são jovens e que ainda não terminaram o seu ensino regular, e por isso, se faz necessária uma educação voltada para esses seres sociais, que, apesar dos problemas com a justiça, têm o direito firmado em estudar que está garantido Na Constituição Federal (1988) no artigo Art. 205. “a educação, direito de todos<sup>92</sup> e dever do Estado e da família”. Assim sendo, a educação é primordial para todo ser, seja ele, livre ou não.

---

<sup>92</sup> Grifo dos autores

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Ressalta-se até aqui que o compromisso de uma educação voltada para os direitos humanos, perpassa pela construção da cidadania em relação ao indivíduo e da democracia em relação à sociedade. (ROCHA, 2001).

Sabe-se que nos últimos anos, a EJA vem conquistando importantes avanços, seja no campo normativo, seja no campo teórico e no da mobilização em prol de uma educação de qualidade para todos.

Para Cunha Júnior (2012, p. 39), “fomentar a EJA sob a ótica da aprendizagem ao longo da vida é papel crucial para garantir a busca da equidade e da justiça social, em conjunto com a manutenção da democracia e da dignidade humana”.

Reconhecendo a diversidade do público que compõe a Educação de Jovens e Adultos, compreende-se que essa modalidade de ensino atende vários seres sociais, sempre levando em consideração a diversidade sociocultural. Nesse contexto, HADDAD destaca que:

(...) os balanços da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil mencionam que, até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais sob a condição e o rótulo genérico de ‘alunos’ (HADDAD, 1987, 2002 *apud* DI PIERRO, 2005, p. 1.120).

Destaca-se aqui que essa diversidade sociocultural é importante para o melhoramento dessa modalidade de ensino. Porém, sabe-se que essa diversidade não acontece por completa, e segundo DI PIERRO (2005), apesar dos grupos que ganharam visibilidade até o momento, o reconhecimento dessa diversidade ainda não é suficiente para abarcar a totalidade dos sujeitos que compõem a EJA.

Nessa perspectiva, o presente artigo se objetiva em discutir a educação prisional brasileira, fazendo uma conexão entre esta educação e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando-se das políticas públicas já existentes, além de mostrar algumas análises e discussões acerca dos avanços e retrocessos que a educação de jovens e adultos privados de liberdade tem apresentado.

## **2 A EDUCAÇÃO DO PRIVADO DE LIBERDADE**

Tratar o tema da educação nas prisões no âmbito das políticas de educação de jovens e adultos (EJA) é, sem dúvida, um ganho para esta temática (AGUIAR, 2008). Seguindo esse contexto, destaca-se que as políticas públicas de educação são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacional e internacional, e por isso, as pessoas privadas de liberdade têm o direito humano à educação.

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Nesse sentido, conforme Graciano (2005), o direito humano à educação é classificado de distintas maneiras como direito econômico, social e cultural. Também é tomado no âmbito civil e político, já que se situa no centro das realizações dos demais direitos. Assim sendo, o direito à educação também é chamado de direito de síntese, ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros.

Seguindo essa linha de pensamento, no Brasil, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, que define, em seu artigo 37, a modalidade de educação EJA como aquela destinada “a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A Lei está regulamentada na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I, segundo a qual todos os cidadãos e cidadãs têm o direito ao “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A educação de privados de liberdade no sistema prisional integra a chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, por isso, a LDB/96 determina também que os sistemas de ensino devem assegurar cursos e exames que proporcionam oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho de jovens e adultos, além de prever que o acesso e a permanência devem ser viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos.

É sabido que a prisão não diminuiu a criminalidade, pelo contrário ela tem muitas chances de aumentá-la. Foucault (1987, p.196) diz que:

(...) conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E, entretanto não “vemos” o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão. [...] depois de sair da prisão, se tem mais chances que antes de voltar para ela.

Nesse sentido, a educação deve servir como porta para ressocialização. Além disso, a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210 de 1984, prevê a educação escolar no sistema prisional nos artigos 17 a 21. O artigo 17 estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. O artigo 18 determina que o ensino de primeiro grau (ensino fundamental) é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. O artigo 21 estabelece a exigência de implantação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984).

Segundo Mazukyevicz (2011, p. 58),

(...) a Lei de Execução Penal é o instrumento normativo orientador da

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

execução das penas e medidas de segurança no país, regulamentando tanto a jurisdição penal dos juízes e tribunais de justiça ordinária, quanto à atuação dos órgãos penitenciários da natureza administrativa.

Nesse sentido, se fez a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões, em 2009, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil, legitimando a educação escolar nas prisões, norteando, pedagogicamente, a oferta de educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Entretanto, a educação para os privados de liberdade é uma educação superficial, porque o sistema prisional está organizado pelo Estado, e muitas vezes, o mesmo não investe nessa modalidade de ensino. É perceptível a realidade prisional brasileira, bastante heterogênea, devido a forma de autonomia de cada governo, ou por questões políticas, ou por questões socioculturais. Além disso, cada unidade prisional tem suas especificidades, sua gestão e o senso comum em torno de colocar a educação como um direito a ser implementado na realidade prisional. Maeyer (2006, p. 24) ressalta que:

A situação legal dos internos influencia a organização de turmas. As pessoas acusadas de um crime, mas ainda não sentenciadas têm maior dificuldade (ou menor motivação) de entrar em turmas fixas. [...] Em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. Na maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar. [...] A criação de programas de educação técnica leva à organização de atividades produtivas que, por um lado, permitem desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, por outro, prejudicam as atividades educacionais ou alteram a dimensão social dos programas educacionais. [...] A superlotação na prisão é uma realidade desfavorável à organização de sessões educacionais. A superlotação afeta os programas, principalmente nos países do sul.

Desse modo, a educação prisional não é prioridade, pois, o direito à educação das pessoas privadas de liberdade não vem sendo garantido em nosso país.

Destaca-se que o principal motivo para a não garantia desse direito está o da superlotação das prisões. Sabe-se que a superlotação é um problema agravante, como salienta Maeyer (2006).

Além da superlotação, outro fator que agrava a situação de educação prisional é o conceito que muitas pessoas, em principal os educadores, têm de ambiente penitenciário. Sabe-se que a prisão é um lugar de pessoas que cometeram atos criminosos, e muitas vezes, o educador, por não ter formação para tal clientela deixa de desempenhar o seu papel transformador e acaba firmando o fracasso do privado de liberdade, que por sua vez tem seu direito de ressocialização negado.

Apesar da educação ser direito de todos, a realidade do sistema prisional não



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

permite que os profissionais envolvidos priorizem os programas educativos para os privados de liberdade. Mas, por incrível que possa parecer, para muitos presos, a educação também não é prioridade, pois este educando carrega consigo uma história de fracasso que acaba refletindo diretamente na construção do seu conhecimento, ou pelo simples fato de achar que a escola não tem importância alguma na vida de um ser, que muitas vezes essa teoria é reafirmada na própria escola.

Apesar de parecer que a educação não é uma prioridade para os privados de liberdade, não significa que eles não sejam capazes de reconhecer o real valor da educação, bem como da escola. Independentemente do motivo alegado pelos presos para frequentarem a escola, seja de passar o tempo, poderem sair da cela por algumas horas, ou mesmo ter benefícios imediatos, como material escolar, a escola nas prisões é sempre vista como positiva (SANTOS, 2007; LEME 2007).

Nesse sentido, Onofre (2007) sinaliza que nos espaços de privação de liberdade a educação deve ser entendida na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos e, portanto, ao longo da vida. Assim, a educação deve ser prioridade, independente, para quem quer que seja, pois todos têm direito à educação.

Onofre (2007, p. 26) reitera: Sendo o processo de educação contínuo, é preciso repensar o significado dado à (re)educação do aprisionado. Trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas que continua, sempre, processo educativo. Assim sendo, a educação é o ponto de partida para a ressocialização. E Maeyer (2013, p. 47) destaca que aprender ao longo da vida significa “[...] deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para se inscrever em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal [...]”.

Releva-se então que não se trata de desenvolver uma educação exclusiva para os privados de liberdade, mas também não pode ser essa mesma educação que já os exclui.

Maeyer(2013, p. 39) afirma:

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu caminho de ação, a saber, o eu-aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo.

Salienta-se, portanto, que as políticas públicas, que já existem, se promovam realmente, engajando-se em uma educação para privados de liberdade traçada nos verdadeiros ideais de educação, tendo como centros do processo educativo o homem

e a sua vida, onde o aprender a ler, a escrever e interpretar atravessem o movimento de (re)estruturação da cidadania e da dignidade desses seres sociais.

### **3 METODOLOGIA**

O presente artigo denota uma pesquisa exploratória, com cunho bibliográfico, baseando-se em vários teóricos que buscaram investigar e explicar sobre a educação de jovens e adultos privados de liberdade.

Segundo Gil (1987, p. 19), pesquisa é “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo, proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Sendo assim, o estudo realizou um levantamento bibliográfico, e, segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 57), as pesquisas bibliográficas fundamentam-se em estudos já publicados.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc. até meios de comunicação orais: radio, gravações, em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

A realização desta pesquisa se deu através de revisão bibliográfica, observando-se literaturas, tais como artigos científicos, monografias, revistas eletrônicas, teses de mestrado e de doutorado, nos quais contemplavam direta ou indiretamente sobre o assunto. Assim sendo, a pesquisa utiliza o método qualitativo, pois possibilita a coleta e a análise dos dados que aborda o tema. O método qualitativo é “largamente interpretativo e preocupado com o modo pelo qual o mundo social é interpretado, entendido, experimentado e produzido” (MASON, 1998, p.4).

Desse modo, a coleta de dados se baseou em respostas concluídas por teóricos, analisando, inicialmente, através de técnica de pesquisa, descrevendo objetiva, sistemática e qualitativamente, e posteriormente, utilizando o processo de categorização das respostas, buscando sempre o rigor metodológico, tendo imparcialidade diante do tema.

### **4 DISCUSSÕES DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

A educação para os privados de liberdade é um direito firmado em lei, e que deve ser cumprido, porém sabe-se que isso acontece ou de forma superficial, ou

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

simplesmente é inexistente, e como consequência a ressocialização e a reinserção social dos presos não acontecem. Muitos, em principal a sociedade, veem a educação para os presos como uma regalia, um privilégio, um benefício, e até mesmo uma recompensa para diminuição da pena. E isso não deve se tornar prioridade para que educadores deixem de exercer sua função como professores, pelo simples fato de a sociedade ter seu auto julgamento diante dos privados de liberdade.

Sabemos, por lei, que é direito de todos, sejam eles livres ou não, ter educação, uma instrução gratuita e é um direito humano fundamental que deve ser assegurado pelo Estado. Isso se figura esse entrelaça aos Direitos Humanos, visto que a Resolução 45/111 da Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca que a educação nas prisões deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana (GRACIANO, 2010).

Segundo Onofre (2011, p. 276), o encarceramento, ainda que considerado um castigo justificado, não pode levar consigo a privação dos direitos humanos, entre os quais se configura o direito à educação, muitos são pessoas não alfabetizadas e, em mundo dominado por mensagens escritas, o saber ler e escrever é considerado conhecimento básico de todos e ferramenta essencial para o progresso educacional, sendo assim a alfabetização é, portanto, um dos meios para combater a exclusão de participação na sociedade.

Sendo assim, após análise minuciosa dos dados, entende-se que a educação na modalidade EJA para os privados de liberdade não está configurada corretamente, com as políticas públicas, e nem em concordância com as leis existentes. Faz-se necessário concluir que deve haver menos preconceito por parte da sociedade, pois a mesma é mediadora para estabelecer o 'melhor julgamento' para esses seres sociais, fazendo com que pessoas engajadas com o projeto EJA nas prisões, façam um trabalho insuficiente, ou por questões culturais, ou por questões sociais, como, o medo ou preconceito por exemplo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação para os privados de liberdade deve ser um direito reconhecido por todos, em principal, pela sociedade em geral. A questão que visa o pré-julgamento da sociedade diante do preso estabelece certa dificuldade por parte do educador prisional. Este fica no impasse entre querer seguir o que a sociedade determina como correto ou desempenhar o seu papel com a devida competência. A sociedade não pode ser a mediadora e tampouco intervir nas leis existentes no país. Educação é

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

direito de todos, e esse direito deve ser atendido, compreendido e exercido por todos.

Fica evidente que a EJA para os privados de liberdade não ocorre de acordo como deveria ser exercido. As políticas públicas existem para que promovam melhorias no ensino, porém não é somente aparato legal por parte delas. A sociedade, os agentes penitenciários, os educadores, o diretor geral da prisão e o próprio Estado devem estar engajados em prol de uma educação que reintegre socialmente esse ser social, estabelecendo uma ressocialização digna e humana, como afirma a CF/88 no Art. 1º que “tem como fundamento no inciso III - a dignidade da pessoa humana”.

Conclui-se, então, que as dificuldades para implantação de uma educação de qualidade nos presídios do Brasil, com o intuito de transformar (e humanizar) o ser social privado de liberdade, são muitas. Apesar das dificuldades, existem políticas públicas em prol de uma educação que visa não só o cunho político-social, mas a questão humana de estabelecer a verdadeira ressocialização que todo preso precisa. Uma ressocialização voltada para a reinserção no mercado de trabalho, no convívio familiar e na sociedade.

## 6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Viviane de Araújo. **Caje: retratos de um cotidiano de conflitos**. 169 fls. Dissertação (mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

BRASIL. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm)>. Acesso em: 17 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 14 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 de dez. 2017.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Saberes Construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos**. 114. fls. Tese (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial out. 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir, nascimento da prisão**. 28 ed. Tradução de

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GRACIANO, Mariângela (Org.) **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa. Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2005.

GRACIANO, Mariângela (Org.). **Educação nas prisões: um estudo sobre participação da sociedade civil**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 2010.

HADDAD, S. (Coord.). Ensino supletivo no Brasil: estado de arte. Brasília, DF: REDUC, 1987 apud DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, Ed. Especial, out. 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEME, José Antônio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras: uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (Org.). **Educação escolar atrás das grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania. Brasília, n. 19, 2006.

MAEYER, M. D. **A educação na prisão não é uma mera atividade**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.1, p.33-49, jan./mar. 2013.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 1998.

MAZUKYEVICZ, R.S.N.S. **Que pode a educação na prisão?**. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

ONOFRE, E. M. C. **Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?** In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p.11-28.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Reflexões em torno da Educação Escolar em Espaço de Privação de Liberdade**. In: YAMAMOTO, Aline (org).et al. **Cereja discute: Educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2011.

ROCHA, José Cláudio. **A Participação Popular nos Conselhos Municipais de Educação da Bahia**. Salvador: UFBA, 2001.

SALLA, Fernando. **A retomada do encarceramento, as masmorras High Tech e a atualidade do pensamento de Michel Foucault**. Cadernos da FFC, v.9, nº1, 2000.

SANTOS, Silvio dos. **A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos.** In: ONOFRE, Camarosano Elenice Maria (Org.). *Educação escolar atrás das grades.* São Paulo: EdUFSCar. 2007.

## TURISMO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA CURRICULAR

Laira de Jesus Anjos<sup>93</sup>  
Rafael Pereira Lima<sup>94</sup>

**Resumo:** O presente artigo busca apresentar um estudo bibliográfico voltado para o turismo pedagógico: uma proposta curricular. Deste modo, iremos abordar e trazer uma contextualização de como surgiu o turismo pedagógico, qual o papel do pedagogo dentre essa vertente, quais benefícios traz para a educação e a sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Matos (2012), essa formação contribui para garantir novas percepções, permitindo contato com novos hábitos e podendo levar o aluno a ter um olhar mais amplo para o mundo que vivemos, conhecendo novos costumes e culturas diferentes das já vivenciadas. Contudo, essa prática de deslocar os alunos para conhecer outras localidades pode reforçar mais o conhecimento, aumentar a interação, olhar crítico do aluno sobre o mundo e diversificação, partindo para outro campo, tirando da rotina de dentro da sala de aula.

**Palavras – Chaves:** Turismo. Aprendizagem. Projeto Pedagógico.

### INTRODUÇÃO

O turismo pedagógico é uma prática de grande importância para complementar o ensino fundamental, médio, técnico e superior, onde tem uma perspectiva de aumentar o conhecimento de maneira inovadora. Diante disso, o turismo é considerado uma prática social, onde o indivíduo pode ter uma interação maior com outras culturas, línguas, crenças, gastronomia dentre outras, com isso enriquece os saberes e diversidades. De acordo com Funari e Pinsky (2012, p. 7). “Os objetivos da viagem podem ser o descanso, a diversão, mas também o trabalho, o aprendizado ou aperfeiçoamento profissional, entre muitos outros”. Percebe-se que, o turismo é uma ferramenta pedagógica que pode somar aos alunos uma grande bagagem educativa, pelo dinamismo e engrandecedor no quesito conhecimento histórico geográfico, cultural entre tantas outras possibilidades de conhecimento.

---

<sup>93</sup> Discente do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Bahia - UNEB campus XVII em Bom Jesus da Lapa - BA

<sup>94</sup> Discente do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Uruçuca - BA

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Todavia, possibilita uma visão crítica e integrativa, potencializando o conhecimento e facilitando didaticamente os ensinamentos escolares. Segundo Braga (2014), houve um crescimento mais que o dobro na demanda de 2009 a 2014, onde dados do Cadastro Nacional de Prestadores de Serviço do Setor (Cadastur), sendo 2.129 agências que operam nos serviços de turismo pedagógico no segmento de “estudos de intercâmbio” 125% a mais quando eram apenas 945 agências.

Essas atividades pedagógicas segundo Andrade (2000), existem desde os séculos XVII e XIX, onde os filhos das famílias nobres estudavam em grandes centros culturais que existiam na Europa. Para os ingleses essa prática era bastante comum, tanto que é considerada uma prática cultural da localidade, pois eles consideram que esse método de ensino gere uma bagagem futura mais ampla. Essa prática era adotada pelas universidades e escolas particulares, segundo Beni (1998), se tornou um costume também nas escolas da elite brasileira. Portanto, essas atividades fora das salas de aula sempre existiram.

O turismo segundo Milan (2007), ficou evidente durante o século XX, alguns historiadores dizem que se deu início na Inglaterra no período da transformação dos negócios econômicos e social, historicamente é um seguimento que está relacionado com a economia, relações sociais e políticas das sociedades. A Organização Mundial do Turismo – OMT define turismo como deslocamento das pessoas para destinos fora das residências por um período curto.

Diante dessa perspectiva, o reconhecimento dessa modalidade de turismo, promove conhecimento transformador. De acordo com Braga (2014), onde traz essa ideia da prática tradicional das escolas públicas que os passeios só visavam o lazer, trazendo exemplo de uma instituição pública de Joinville (SC), o qual tem um projeto Viva Ciranda, da Fundação Turística de Joinville, onde os alunos fazem excursões com objetivo de notas e provas.

### **Turismo pedagógico e sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem**

O objetivo maior do turismo pedagógico é agregar os alunos a ter novas experiências durante o processo educacional, possibilitando-o de ter contato com a natureza, culturas e costumes na prática. Segundo Murta (2002, apud GOMES, 2012) essas experiências estão voltadas para a sustentabilidade e é uma ferramenta de assegurar a valorização dos alunos para com a natureza.

Para uma boa metodologia de ensino, o Turismo Pedagógico é uma ferramenta

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

de grande importância para os alunos terem a experiência de vivenciar as disciplinas ministradas em sala de aula. Segundo Gomes, Mota e Perinotto (2012), as escolas teriam que ter o conhecimento maior sobre essa prática e adotar como uma proposta curricular, complementando a formação educacional de crianças e adolescentes. De acordo com Matos, (2012): “O turismo pedagógico é importante porque proporciona ao indivíduo sentimentos de conservação, manutenção e valorização dos bens patrimoniais, culturais e ambientais.”

Contudo, essa atividade de deslocar os alunos para outras localidades, podem reforçar ainda mais o conhecimento ao terem contato com histórias e espaços diferentes, sendo um aprendizado inovador e válido para mostrar as realidades teóricas dos livros, podendo ver e ampliar o senso crítico dos alunos. De acordo com Alves e Rodrigues (2014), amplia e intensifica as possibilidades do contexto escolar, aumentando a interação e diversificando, partindo para outro campo tirando da rotina dentro da sala de aula.

Nesse sentido, Scremin e Junqueira (2012), descreve que um turismo pedagógico é uma prática epistemológica, onde proporciona aos estudantes em intercâmbio, excursões e viagens domésticas, visualizar os espaços (físicos, geográfico, ecológico, histórico etc). Com isso, estabelece uma prática social onde o turismo é inserido, podendo dar aos estudantes práticas de como fazer um diagnóstico com visualizações espaciais. Segundo Mota e Perinotto (2012, p. 85):

Além do valor intrínseco destes patrimônios e de sua significância cultural, há a representação de uma importante ferramenta de desenvolvimento sustentável (...) maior qualidade de vida através do Turismo. Apreende-se que, a partir da valorização e reconhecimento dos patrimônios culturais locais, tanto pela comunidade quanto pelos turistas, poderão ser desenvolvidas atividades de turismo cultural, turismo pedagógico e educação patrimonial.

Segundo Gurgel (2016), o Brasil teve a honra de receber mais um patrimônio cultural e histórico como Patrimônio Cultural da Humanidade a Pampulha, localizado em Minas Gerais - MG, obra de Oscar Niemeyer, um conjunto arquitetônico moderno, com isso passou a contar com 13 bens tombados com 1.031 sítios reconhecidos. Dado que, essas riquezas históricas tem uma grande potencialidade para o turismo pedagógico, tornando esses patrimônios uma “sala de aula”. Para Gomes, Mota e Perinotto (2012), o turismo pedagógico além de tornar uma ferramenta a mais para prática educacional desenvolvendo o ensino de maneira empírica, pode se transformar um grande motivo para sensibilização e conservação do patrimônio histórico e cultural.

O turismo pedagógico é uma forma de agregar conhecimento empiricamente



podendo observar e conhecer a história e diferentes culturas, com isso ampliando e acumulando conhecimento. Conforme Alves e Rodrigues (2014, p. 138; 139):

Dessa forma, uma nova didática que preveja a diversidade, considere a sabedoria de educadores, educandos e toda comunidade escolar e os entenda como agentes, urge nas escolas contemporâneas. Nesta perspectiva, entendendo que o turismo e a sociedade se comunicam numa influência mútua, acredita-se que aquele tem a capacidade de auxiliá-la no sentido em que entende (ou identifica) e reflete seus problemas e desafios, propondo novas possibilidades para modificar a realidade detectada. Assim, o turismo surge como uma oportunidade de repensar e resignificar o ambiente educacional, bem como as relações de ensino aprendizagem e as relações estabelecidas entre alunos e educadores.

Nessa perspectiva de ensino para Alves e Rodrigues (2014), pode mudar de uma maneira rudimentar para uma didática mais moderna e que tenha um resultado favorável entre as duas partes, tanto para os docentes quanto para os discentes, obtendo sucesso no estudo e rendimento do aprendizado. Essas estratégias de ensino são comprovadas que realmente funcionam, cabe a cada instituição escolar se adequar e planejar com os pais e professores, garantindo assim um projeto que envolva tantos os pais quanto às escolas. A aprendizagem pode se tornar muito mais fácil e interessante para os alunos, pois acabam se libertando da rotina, através dessas experiências os conteúdos que são passados apenas na teoria podem ser realizados na prática. Segundo Milan, (2007, p.13):

O Estudo do Meio é uma atividade que permite aos alunos estabelecerem relações ativas e interpretativas, relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas localizadas em contextos vivos e dinâmicos da realidade.

Dessa forma, assuntos voltados para a natureza podem ser realizados excursões em parques, bosques ou reservas ambientais, tornando assim umas das principais atividades ao ar livre, ajudando o aluno a preservar a natureza. Muitos dos alunos conseguem evidenciar questões que foram aprendidas na teoria para a prática, ou vice e versa, atividades como essas são imprescindíveis para o aperfeiçoamento do aluno e diálogo com os professores em sala de aula. As visitas técnicas é um dos principais incentivos de aprendizado para os alunos, viver na prática tudo que foi exposto na teoria é fundamental, dessa forma o aluno cria um pensamento crítico.

### **Ações, projetos e programas voltados para o turismo pedagógico**

Atualmente existem várias agências brasileiras com um seguimento voltado para as escolas, muitas delas criam projetos para garantir que esses passeios sejam providos de saberes, práticas e aprendizado.

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

Segundo o Ministério do Turismo (2014), o consultor de viagens pedagógicas Grisostomo da agência em São Paulo, “É importante substituir a ideia do passeio para a da atividade pedagógica. É um tipo de ensino que agrega experiência, vivência e transformação aos estudantes”. Sabe-se que ainda não existe na cultura brasileira uma continuidade que consolide ações turísticas nas escolas públicas, mas para dá uma vertente maior para essas práticas é necessário que essas agências e guias turísticos tenham uma formação adequada para trabalho, garantindo a segurança dos estudantes que irão frequentar essas excursões/passeios.

O programa Aprendiz de Turismo da Academia de Viagens e Turismo (AVT – BR), foi criado em 1993 com o intuito de garantir interesses maiores dos jovens para a área do turismo, esse projeto é destinado para jovens das escolas públicas tanto para os do ensino fundamental quanto os do ensino médio. Ações governamentais como essa garante que estudantes de escolas públicas conheçam os pontos turísticos de várias cidades, podendo despertar até mesmo interesse para a área.

Existem vários meios de ensino que ajuda os alunos a despertar mais interesse para determinado assunto, um exemplo pouco conhecido no Brasil é o Edutainment, uma ferramenta pouco conhecida, mas que possibilita que os estudantes e professores tenham acesso à educação juntamente com o entretenimento. Inovações como essas na educação desperta ainda mais a vontade de estudar tanto dos alunos quanto dos professores.

Sobretudo, o turismo pedagógico não apenas se encaixa em lazer dos estudantes e professores, o foco maior desses passeios é realmente a garantia de uma aprendizagem e um novo olhar sobre as diversidades, aproximando a teoria da prática. Algumas agências já optam por criar os projetos pedagógicos juntamente com as instituições escolares, planejando e desenvolvendo atividades lúdicas e fundamentais para o currículo fora das salas de aulas.

Segundo a agência de turismo Nattrip, para o projeto acontecer eles realizam quatro etapas para as aulas em campo, entre elas estão: planejar as atividades de acordo com o perfil dos alunos, orientação da equipe junto com os professores, apresentação de material entre outros elementos que fazem com que esses projetos sejam realizados dinamicamente e que sejam eficazes. Existem pacotes personalizados, onde garante que a própria agência responsável já faça reserva em hotéis, companhias aéreas ou terrestres e até mesmo compras de ingressos para teatro, museus e eventos.

Nessa perspectiva, é um aprendizado que provoca maior intensidade no estudo por ser bastante dinâmico. Segundo MTur (2014), foi implantado um projeto de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

governo que tem o apoio do Ministro Gastão Vieira, onde o mesmo é a favor dessa iniciativa desse seguimento. Diante disse, o programa Turismo do Saber, levou entorno 2.150 crianças na facha etária de 9 a 11 anos, de 80 cidades do interior de São Paulo para o litoral, em parceria com a Secretaria de Turismo de São Paulo e a Secretária de Educação. Desse modo, esse programa tem o intuito de proporcionar a união entre o lazer, integração, conhecimento e descoberta de novas culturas. Ademais, o programa propicia aos alunos vivenciar a prática do turismo e tem uma grande suplica para inclusão social. Ansarah (2002, p.23) afirma que:

A educação em turismo deve estar direcionada para uma reflexão multidisciplinar e para o trabalho em equipe, contemplando contextos multiculturais em que a criatividade combine o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia.

Contudo, esses projetos de turismo pedagógico para as instituições públicas no Brasil, é um meio de inclusão social que pode interferir de maneira positiva nas habilidades cognitivas das crianças e jovens das classes menos favorecidas, dessa forma, reforçando os ensinamentos de maneira mais lúdica e dinâmica. Essa prática do turismo, de acordo com Alves e Rodrigues (2014), pode facilitar na metodologia de ensino, apresentando novos cenários e estabelecendo o contato visual provocando curiosidades, com isso essa perspectiva pode vir junto à prática do turismo com observações da história local, adentrando aos novos estilos de vida de uma determinada região, descobrindo novos sabores que vem junto da gastronomia e a história do local vivenciando.

É perceptível que esse meio de turismo seja mais propicio para as instituições particulares, pois ainda não há no currículo das escolas públicas verbas suficientes para manter esse tipo de projeto com um seguimento continuo.

### **Turismo pedagógico e patrimônio cultural no Brasil**

O patrimônio cultural é tudo aquilo que faz parte da cultura. Cada cidade ou comunidade tem suas próprias manifestações e tradições culturais. No Brasil existem diversos tipos de patrimônios culturais entre diferentes localidades, tanto quando se fala em imaterial, quanto em natural.

Segundo Leite (2011), a motivação cultural voltada para o turismo acarreta inúmeros valores, os turistas apreciam as crenças, danças típicas e a gastronomia de cada localidade que visitam. Para muitos o turismo não existe sem cultura, dessa forma cada visitante acaba carregando uma série de conhecimentos culturais. O

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

turismo pedagógico voltado para áreas de grandes tradições podem até mesmo diminuir determinados estereótipos que antes de conhecer determinada tradição eram formados. Com essas visitas em patrimônios culturais do Brasil, os estudantes sairiam carregados de aprendizados diferentes aos quais já haviam visto.

Segundo Fetter (2017, p.11), “Preocupar-se com os bens patrimoniais e culturais é uma questão essencial para a qualificação da sociedade como um todo.” Dessa forma, trabalhar com os estudantes os conceitos voltados para patrimônio cultural é valorizar as riquezas que cercam a cultura do próprio país, contribuindo e valorizando a integração das escolas para com as atividades em campo. O processo de formação de cada indivíduo acontece de forma constante, onde devemos frisar que a busca por conhecimentos diferentes é algo contínuo e amplo, de certo modo as visitas dessas escolas em locais que a cultura é mais afluente, contribui para a própria formação de identidade dos alunos, onde estão em processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as relações vivenciadas de cada aluno permite compreender a própria realidade do mundo, a garantia dessas ações enaltecem a diversidade que o país tem, tanto nos quesito voltado para cultura e gastronomia, quanto voltada para a natureza e patrimônios. Para Gomes, Mota e Perinotto (2012), o conhecimento de novos lugares e novas culturas, permite ao visitante uma percepção mais integrativa da história, no caso de cidades históricas e tombadas que existem no Brasil, provocando uma ideia totalmente ampla e rica, complementando ainda mais os assuntos estudados em livros e teorias apresentadas em sala de aula. Com isso essa ação de turismo pedagógico além de contribuir em uma didática com amplas possibilidades de aprendizado, é uma grande contribuição com o subsídio para elaboração referente à Educação Patrimonial.

Contudo, essas ações pedagógicas complementares ao turismo reforçam muito nas questões de sustentabilidade, promovendo um turismo educativo com as percepções de diversidade cultural, patrimonial, ambiental e ecológica. Para este seguimento turístico pedagógico, pode-se perceber em seu conceito de provocações educativas, contribuindo com a preservação e conservação do meio ambiente, promovendo sensibilização ao sair de uma sala fechada e atribuindo maior conhecimento sobre as diversidades que o mundo tem para mostrar ao indivíduo.

### **Turismo: educação ambiental**

O turismo como uma prática social, ela também se torna uma ferramenta pedagógica, onde promove a educação em novos espaços, nesse sentido, a aula ao

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

ar livre é uma escola interativa e explícita, onde na teoria é apresentada na prática, com isso tornando uma educação ambiental.

Contudo, a educação ambiental sensibiliza a preservação, traz para a aula um meio educativo renovador tornando as viagens técnicas uma escola com diversidade de aprendizado, ferramenta educacional e científica. Dado que, a educação ambiental é essencial para uma sensibilização futura dos jovens, fazendo com que essa educação retribua com os impactos negativos causados pela ação antrópica.

Para Klein, Souza e Troian (2011), o turismo rural pedagógico, tem em suas características atividades e dinâmicas com suas realizações em propriedade rural, assim constrói conhecimentos que articulam a teoria e prática. Dessa forma, promovendo estratégias que potencializam o sócio econômico, favorecendo não só aos visitantes como também os atores e provedores do conhecimento que são os agricultores, esse que passa aos estudantes saberes, possibilitando um aprendizado diversificado podendo ter o contato maior com os elementos da natureza e com a interação prática.

Nesse sentido, nota-se que tal prática como o turismo pedagógico, torna o ambiente externo um laboratório a céu aberto, intensificando o aprendizado na prática, pois se torna diferente quando a teoria ela se torna perceptível e sensorial. Segundo Carvalho, Cademartori e Escobar (2017, p. 28), “associar práticas pedagógicas pautadas, também, nos princípios da conservação ambiental, parece ser uma estratégia positiva capaz de contribuir para a transformação do sujeito a partir da sensibilização e aproximação com a Natureza”. Nesse ponto de vista, o turismo pedagógico tem uma grande importância para o desenvolvimento sustentável, diante disso, possibilitando a absorção educativa impactando para que haja uma sensibilização na perspectiva de preservação do meio ambiente.

### **Considerações Finais**

Diante do apanhado que foi feito sobre a temática, podemos compreender que o Turismo Pedagógico é um meio de desenvolver e garantir um aprendizado mais amplo e dinâmico para as escolas. A ideia desse meio de ensino é garantir, agregar e facilitar os meios de contribuições para os conhecimentos dos alunos.

À vista disso, a prática do turismo tem uma ampla abrangência educativa, somando com diversas áreas educacionais, como a ciências humanas, exatas, biológicas, antropológicas, dentre outras. Nesse sentido, o turismo pedagógico proporciona aos jovens, crianças e adultos um laboratório de estudo ao céu aberto.

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

Portanto, nota-se a importância da valorização e a realização de novas propostas curriculares para essa tipologia do turismo, servindo como metodologia de ensino, tornando-o mais abrangente e inovador.

Estratégias de ensino como essas são necessárias e importantes para o crescimento educacional do país. De acordo com Oliveira (2014), o turismo pedagógico tem como objetivo de aprendizagem em escolas, universidade, e outras instituições, fomentando ligações em outras comunidades agregando experiências de grande significação, assim obtendo um maior contato e dialogando com o meio ambiente.

Contudo, essa prática do turismo pode ser uma ferramenta a mais, contribuindo com a educação de maneira mais dinâmica e logrando conhecimento de forma mais inovadora com resultados e impactos positivos.

## Referências

ALVES, K. dos. S; RODRIGUES, E. **Turismo Pedagógico: busca por novos significados para a escola**. Brasília: CENÁRIO, 2014.

ANDRADE, José Vicente. **Turismo fundamentos e dimensões**. 8º ed. São Paulo: Ática, 2000.

ANSARAH, M. G. dos REIS. **Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria: reflexões e cadastro das instituições educacionais no Brasil**. São Paulo: Aleph, 2002.

BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo**. 2º ed. São Paulo, editora SENAC, 1998.

CARVALHO, A. B. P, CADEMARTORI, C. V, ESCOBAR, L. O. C. **A educação ambiental através do turismo pedagógico**. Santa Catarina: Applied Tourism, 2017.

FETTER, Shirlei Alexandra. **Patrimônio cultural: raízes de uma educação comprometida com o desenvolvimento regional**. Santa Cruz do Sul - RS, 2017.

FUNARI, P.P, PINSKY, J. **Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, D. S. MOTA, K. M. PERINOTTO, A. R.C. **Turismo pedagógico como ferramenta de educação patrimonial: a visão dos professores de história em um colégio estadual de Parnaíba (Piauí, Brasil)**. Curitiba: Turismo & Sociedade, 2012.

KLEIN, L. A, SOUZA, M. de, TORIAN, A. **O turismo rural pedagógico e a educação ambiental: as ações pedagógicas desenvolvidas na fazenda quinta da estância grande – Viamão – RS**. Rio Grande: Revista Eletrônica do Metrado em Educação Ambiental, 2018.

LEITE, Edson. **Turismo cultural e patrimônio imaterial no Brasil** – São Paulo: INTERCOM, 2011.

MATOS, Francisco de Castro. Turismo Pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar. *In*: VII Seminário de pesquisa no MERCOSUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...] Caxias do Sul: UCS – Universidade de Caxias do Sul, p. 1 – 11. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_7/a](https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/a): Acesso em: 11. Mar. 2019.

MILAN, Priscila Lobo. **“VIAJAR PARA APRENDER”**: Turismo Pedagógico na Região dos Campos Gerais – PR. Balneário de Camboriú, 2007.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Turismo Pedagógico cresce no Brasil**. 2014. Disponível em: < <http://www.turismo.gov.br/ultimas-noticias/604-turismo-pedagogico-cresce-no-brasil.html>>. Acesso em: 11. Abr. 2019.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Turismo Pedagógico leva cultura a estudantes de todo o país**. 2014. Disponível em: < <http://www.turismo.gov.br/ultimas-noticias/1561-turismo-pedagogico-leva-cultura-a-estudantes-de-todo-o-pais.html>>. Acesso em: 11. Abr. 2019.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Brasil tem 13 atrativos históricos considerados Patrimônio Cultural da Humanidade**. 2016. Disponível em: < <http://www.turismo.gov.br/%C3%BAultimas-not%C3%ADcias/6508-brasil-tem-11-atrativos-hist%C3%B3ricos-considerados-patrim%C3%B4nio-cultural-da-humanidade.html>>. Acesso em: 11. Abr. 2019.

NATTRIP. **Aula – Campo Opções para Turismo Pedagógico**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.nattrip.com.br/turismo-pedagogico/aula-campo/>>. Acesso: 11 de Abril 2019.

OLIVEIRA, N. R. M de. **Da pedagogia da hospitalidade no turismo ao turismo pedagógico pela hospitalidade**. Rio Grande do Sul: Repositório Institucional, 2014. OMT – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. **Introdução ao turismo**. São Paulo: Roca, 2001. Disponível em: <http://pro-thor.com/wp-content/uploads/modulo1-turismo1-130115024219-phpapp02.pdf>: Acesso em: 10. Mar. 2019.

PERINOTTO, A. R. C. Turismo pedagógico: uma ferramenta para educação ambiental. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 8, n. 1, p. 100 – 103, 2008.

SCREMIN, J; JUNQUEIRA, S. Aprendizado diferenciado: turismo pedagógico no âmbito escolar. **Creative Commons**, ba, v. 1, p. 26-42, jan./dez. 2012

## SOFTWARES EDUCATIVOS NO ENSINO DE QUÍMICA: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO SOFTWARE CARBÓPOLIS

Elenildo Gonçalves de Sousa\*

Glaucciara Costa Santos\*\*

### RESUMO

As tecnologias fazem parte do exercício do viver dos seres humanos do século XXI, estas têm ocupado os mais diferentes espaços sociais. Existindo assim, uma exigência natural de viabilizar o encontro dos estudantes com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e cabe a escola, como instituição sociopolítica, possibilitar, conectar e mediar essa interconexão. Nesta perspectiva, o presente trabalho traz um estudo de softwares educativos juntamente com a análise e avaliação do programa Carbópolis com o objetivo de verificar sua contribuição para o ensino de química. Para a avaliação do software foi utilizada uma planilha de avaliação, que tem como objetivo analisar se o software é ou não adequado para uso em sala de aula. Com essa avaliação destacou-se os pontos positivos e negativos do software avaliado. A partir da análise dos resultados, verifica-se que o software analisado tem a vantagem de está disponibilizado em vários sistemas operacionais, como o Linux e Windows. E se apresenta como uma ferramenta eficaz no auxílio do processo de ensino-aprendizagem, sendo um meio de transmissão de conhecimento e também uma ferramenta na avaliação do conteúdo estudado em sala de aula.

**Palavras-chave:** Softwares Educativos; Software Carbópolis; Ensino-aprendizagem; Ensino de Química.

### 1. INTRODUÇÃO

As tecnologias fazem parte do exercício do viver dos seres humanos do século XXI, estas têm ocupado os mais diferentes espaços sociais. Havendo uma necessidade natural de viabilizar o encontro dos estudantes com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e cabe a escola, como instituição sociopolítica, possibilitar, conectar e mediar essa interconexão. No campo educacional a introdução dos aparatos tecnológicos, especificamente no Brasil, tem ocorrido desde a década de 60. Nos últimos anos sua utilização tem aumentado cada vez mais, graças aos novos programas e softwares que tem sido desenvolvido pela indústria da tecnologia. Existindo assim uma exigência de adequação das mediações de ensino à linguagem de uma sociedade que convive e manipula essas tecnologias no seu cotidiano.

Diante desta nova realidade, as escolas e professores precisam rever suas metodologias para fazer o melhor uso possível dos aparatos tecnológicos de maneira a colaborar com o ensino e aprendizagem dos estudantes. Conforme relata Melo e Melo (2005, p.52) “torna-se imperativo a eclosão de novas formas de aprender e ensinar, que requerem novas concepções do fazer pedagógico”. Desta forma fica evidente a necessidade do uso do computador como ferramenta auxiliar ao trabalho



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

do professor. Entretanto, é preciso identificar quais são os objetivos da inserção deste recurso tecnológico na sala de aula. Segundo Valente (1999), é fundamental que “o uso dos computadores na educação seja coerente com a proposta curricular e didático-pedagógica que o docente segue”. O uso de softwares educacionais deve ser planejado segundo as necessidades e expectativas do educador.

Com o avanço tecnológico, houve uma maior disponibilidade de diversos tipos de softwares principalmente no âmbito educacional, especificamente na área de Química. Este instrumento propicia a escola e ao educador condições de ensino e aprendizagem em Química as quais possibilita ao educando a apropriação de conteúdos teóricos aliados a prática.

Portanto, espera-se que o software educativo favoreça a aprendizagem significativa e seja aplicável no ensino de Química, servindo como apoio ao trabalho docente enriquecendo sua prática pedagógica, proporcionando momentos de motivação e grande interesse dos alunos. Importante se faz lembrar que os softwares vêm desempenhando cada vez mais um papel relevante como ferramenta educativa, possibilitando reproduções de fenômenos do mundo real, permitindo ao estudante concretizar seus trabalhos com realismo e qualidade, elevando assim o aprendizado. Algo difícil de conseguir nas formas conservadoras de ensino.

Este trabalho se propôs verificar a contribuição do Software Carbópolis para o ensino aprendizagem de temas ambientais relacionados à Química. Para tal realizou-se a análise e avaliação do software propriamente dito, verificando a sua possível aplicação e contribuição para o ensino da disciplina em questão.

O principal propósito de um software educativo é o ensino ou o auto-aprendizado. A sua função é contribuir para que o aprendiz obtenha novos conhecimentos, fazendo uso do software, sentindo prazer na utilização dele. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a análise e posterior avaliação do software educacional e cabe ao professor verificar a sua aplicação e viabilidade em sala de aula, ao considerar sua abrangência pedagógica e as possibilidades de ensino aprendizagem proporcionada por este. Behar (1993) propõe que a produção de um software educativo deve “satisfazer as intenções do professor e as características dos estudantes; possibilitar vários estilos e tipos de aprendizagem e aproveitar as qualidades educativas que oferece o computador – em particular, a interatividade; e o controle do usuário sobre o que se aprende e como se aprende.”

Porém, ao se tratar de tecnologia da informação e comunicação no campo educacional, percebe-se que a realidade é complexa e variável, principalmente para obtenção de efeitos imediatos, assim nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

metodológica quali-quantitativa com ênfase na pesquisa bibliográfica para verificar e analisar as informações a serem obtidas no transcorrer da pesquisa. Na concepção de Gil (2010, p.29), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se tradicionalmente por usar material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, anais de eventos científicos, CDs e material disponibilizado pela internet.

O intuito nesse estudo foi à implementação de uma base de sustentação teórico/metodológica que possibilitará uma análise consistente do objeto observável. Não se trata aqui de privilegiar a dimensão dos conteúdos de Química, nem tampouco, as abordagens metodológicas a serem instituídas no processo de ensino, mas entendê-las enquanto instâncias objetivas integrantes do referido processo, numa perspectiva de interface, possibilitando ao professor e também ao aluno uma compreensão mais ampla do objeto de ensino de Química.

Para realização deste trabalho, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a utilização de ferramentas computacionais especificamente softwares no ensino de Química, buscando relatos de experiências diversas que possam nortear a fundamentação teórica. Foi realizada também uma ampla pesquisa do software carbópolis fazendo análise e avaliação crítica deste.

O software carbópolis para o ensino de Química foi baixado da internet e a primeira análise feita foi seu funcionamento ao instalá-lo no computador. Após a execução recebeu uma classificação de acordo com a classificação proposta por Vieira (1997) para os softwares educacionais para educação Química as quais são simuladores, hipermídia, jogos pedagógicos, exercícios, experimentos, tutoriais e outros. Em seguida o software foi avaliado com uma planilha de avaliação, a qual foi adaptada do trabalho de Silva (2007, p.52).

A coleta de dados foi feita através de uma vasta pesquisa em sistema de busca fazendo uso do site [www.google.com.br](http://www.google.com.br) e inúmeras leituras de livros, artigos, dissertações, dentre outras referentes a softwares educativos e em particular o software Carbópolis.

O download do software Carbópolis foi feito a partir do site: <http://www.iq.ufrgs.br/aq/carbop.htm>, em seguida, efetuou-se a instalação deste no computador. Logo após fez-se o uso do mesmo analisando e verificando todos os recursos disponíveis e a linguagem usada no software.

A análise do material coletado foi feita, conforme descreve Gil (2010, p.59) leitura exploratória, verificando as obras de interesse da pesquisa; leitura seletiva para selecionar o material referente à pesquisa; leitura analítica para ordenar as

informações contidas nas fontes pesquisadas e a leitura interpretativa para relacionar afirmações ao problema pesquisado.

## 2. SOFTWARES EDUCATIVOS

Os softwares educativos é um dos meios que podem contribuir para um ensino significativo, principalmente na área de Química, uma vez que estes proporcionam ao aluno desde simples animações visuais até simulações de experimentos que muitas vezes não é possível serem reproduzido em laboratório. De acordo com Eichler e Del Pino (2000, p. 10) “os processos poderiam deixar de ser descritos para serem simulados, permitindo o controle de parâmetros e variáveis, ou seja, o computador permitiria uma melhor representação dos conceitos científicos e, dessa forma, propiciaria melhores condições de aprendizagem”. Neste sentido Santos (2010) relata que:

A química por ser uma disciplina de contexto eminentemente experimental, também apresenta conteúdos abstratos e de difícil compreensão e visualização principalmente pelos alunos. Este problema poderia ser parcialmente resolvido com a utilização de softwares específicos. Por exemplo: software para demonstração de moléculas em três dimensões, jogos educativos envolvendo problemas ambientais, laboratório virtual para visualização de reações e vidrarias. Desta forma, os softwares educativos dão novos significados as tarefas de ensino, atendendo as propostas ditadas para a nova educação.

Diante do exposto é preciso se ater a qualidade do software utilizado, pois isto pode se tornar um grande problema, logo é necessário uma análise criteriosa antes do seu uso. Segundo Mercado (2002, p.12) “a utilização de softwares deve ser baseada em critérios levando-se em consideração, tanto os recursos tecnológicos oferecidos pela engenharia de software, quanto pelas possibilidades pedagógicas e metodológicas de uso no ensino”.

É interessante examinar se o software oferece o *feedback* ao aluno, pois este é um ponto essencial em sua análise, de acordo com Vieira (2001), o ‘feedback’ dado ao “erro” do aluno é um ponto fundamental e caso não seja oferecido o software educativo será classificado como “comportamentalista”, onde só há estímulo e resposta e esta resposta não permite a continuidade do processo.

Desta forma, são de fundamental importância a análise e avaliação do software antes da sua utilização, verificando se a linguagem e conteúdo exposto estão coerentes com o nível de ensino que será aplicado e se os recursos disponíveis facilitam ou auxiliam o desenvolvimento e construção do conhecimento por parte do estudante.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Carbópolis é o primeiro produto de um projeto que visa à modelagem e implementação de ambientes virtuais de aprendizagem de ciências e está disponível na internet desde 1999. É um software de simulação e a proposta deste tipo de programa é possibilitar que eventos não possíveis de serem reproduzidos por falta de laboratório, questões financeiras, grau de periculosidade dentre outros se tornem reais com resultados visuais ou experimentais satisfatórios. A simulação é uma excelente ferramenta para a aprendizagem, adequando-se a uma proposta de educação construtivista favorecendo atividades mais centradas no estudante. Assim, a interface oferecida pelo software educativo é importante para o desenvolvimento e construção de conhecimento dos alunos de acordo com Aires (2000) o programa deve ser de fácil acesso, intuitivo, isto é, os ícones sugerem sua função, permite autonomia de navegação ao usuário, faz uso dos recursos possibilitados pela multimídia como animações, imagens etc.

### **3. ANÁLISE DO SOFTWARE CARBÓPOLIS**

Carbópolis é um programa com finalidade educativa e foi desenvolvido pela Área de Educação Química da UFRGS em parceria com o Programa Especial de Treinamento (PET) do instituto de informática da mesma Universidade. Contou com o financiamento de órgãos públicos de incentivo à pesquisa e à produção tecnológica (CNPq, CAPES, FAPERGS e PROCEMPA). O programa pode ser obtido através de download no endereço eletrônico <http://www.iq.ufrgs.br/eq/carbop.htm>. O programa é de livre distribuição e uso. Podendo ser instalado em qualquer computador, pois foi projetado para funcionar em qualquer sistema operacional (Linux, Windows/Me/NT dentre outros). Conta ainda com um manual de instalação disponível na área de download do programa.

#### **3.1 O INÍCIO DO PROGRAMA**

Sendo Carbópolis desenvolvido para alunos e professores dos diferentes níveis de ensino, utiliza uma abordagem lúdica para a descrição e para a criação do contexto do problema que é apresentado ao estudante, mencionando alguns conceitos da química e do meio ambiente relacionados à poluição do ar e da chuva ácida.

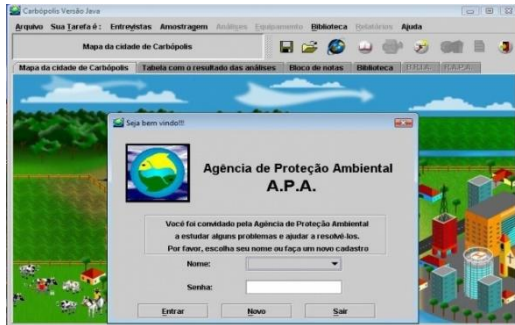
O aluno é convidado pelo diretor da Agência de Proteção Ambiental (APA) para estudar e ajudar a solucionar o problema abordado em carbópolis que é a diminuição da produção agropecuária em uma localidade próxima a uma usina termelétrica.

## Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Logo quando se inicia o programa, surge uma tela para cadastro do usuário, Figura 1. Isso permite que o estudante realize seus estudos em seu próprio ritmo. Pois, o programa oportuniza a gravação de todas as ações desenvolvidas, ao reiniciá-lo é possível continuar a pesquisa do ponto em que parou.

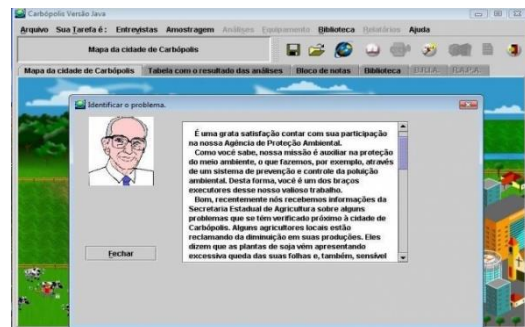
Na tela seguinte, Figura 2 o aluno se depara com um texto introdutório que descreve o problema e a tarefa que deverá ajudar a resolvê-lo.

**Figura 1-** Cadastro do Usuário.



Fonte: Software Carbópolis (2017).

**Figura 2-** Tarefa Proposta pelo Programa.



Fonte: Software Carbópolis (2017).

Após a leitura do texto introdutório e fechamento da tela, aparece o mapa da região de Carbópolis, Figura 3 com o menu na parte superior e as barras de ferramentas e status na parte inferior esquerda e direita, respectivamente.

**Figura 3-** Tela Principal do Software Carbópolis.



Fonte: Software Carbópolis (2017).

### 3.2 OS RECURSOS E FERRAMENTAS

Os estudantes conhecerão a região e o problema enfrentado a partir da realização de entrevistas disponível no menu. Além disso, para poder fazer as análises, deverá ser colocado amostradores pela região a critério, para isso é só clicar com o botão direito do mouse nos locais desejados. Quando se inicia a simulação, várias funções desses menus não estão habilitadas, Figura 4. Só quando muitas

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

etapas da simulação já foram cumpridas é que todas as funções do menu ficam disponíveis.

**Figura 4-** Funções não Disponíveis, Inicialmente.



Fonte: Software Carbópolis (2017).

O menu superior e a barra de ferramentas contêm, basicamente, as mesmas opções. No entanto, inicialmente estão habilitadas as seguintes: bloco de notas, biblioteca, amostragem, ajuda e sair, Figura 5. Com o uso do programa, novas opções se tornam disponíveis: análises e relatórios.

**Figura 5-** Opções Disponíveis na Barra de Ferramentas.



Fonte: Software Carbópolis (2017).

O programa ainda disponibiliza equipamentos para controle da poluição. Porém, esses somente estarão disponíveis depois do preenchimento do Breve Relatório de Impacto Ambiental (B.R.I.A.). A instalação dos mesmos é feita pelo botão “instalar equipamentos”. Não é possível instalar mais de um equipamento por vez, no entanto, pode ser retirado um para ser instalado outro. Na medida em que avance no trabalho, o estudante poderá produzir também o relatório de análise de poluentes atmosféricos (R.A.P.A.). Essa função só estará habilitada depois que a análise de aspectos ligados a poluentes atmosféricos tiver sido feita.

### 3. 3 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

### [Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

Carbópolis foi criado para estudantes e docentes com a pretensão que o usuário faça uso das atividades oferecidas sugerindo uma solução para o problema que lhe é apresentado. O objetivo principal deste programa é propiciar um espaço para o debate de uma das questões relacionadas à poluição ambiental, sendo usada a simulação para atingir este fim.

Os estudantes deverão investigar o porquê da queda das folhas e diminuição do crescimento da soja e da doença do gado o que ocasiona a diminuição da produção agropecuária da região. Para resolver o problema o usuário deve verificar os danos ambientais causados, imaginar a sua origem e, ao final, propor uma solução que venha a diminuí-los. Para isso, o aluno tem a sua disposição algumas ferramentas que lhe permitem tomar conhecimento da situação da cidade. Como entrevistas com fazendeiros, guarda florestal, mineiro, representante da usina termelétrica e o prefeito de Carbópolis. Além disso, o programa disponibiliza ainda instrumentos para a amostragem e análise da qualidade do ar e da água da chuva, bem como uma biblioteca para consultas diversas, que além de textos possui desenhos, como os dos ciclos biogeoquímicos envolvidos.

Na solução do problema, o aluno pode elaborar hipóteses de acordo com as entrevistas e amostras realizadas. Poderá recorrer aos instrumentos de controle de poluição disponíveis para verificar se sua hipótese é a causa do problema, voltar a coletar e analisar amostras e evidenciar a melhora, ou não, da qualidade do ar e da água da chuva, confirmando ou não a hipótese proposta.

Os textos apresentados em Carbópolis utilizam um formato hipertextual. Como o programa simula um processo de estudo ambiental, algumas das etapas seguem uma sucessão lógica. Dessa forma, há algumas etapas que não podem ser realizadas sem que outras já tenham sido cumpridas. Assim, todas as informações pertinentes ao entendimento e à solução do problema em questão encontram-se interligadas, de forma a proporcionar consultas em ordem ditada pelo participante.

## **4. AVALIAÇÃO DO SOFTWARE CARBÓPOLIS**

Para a avaliação do software Carbópolis usou-se uma planilha de avaliação e foi atribuído valores de 1 a 4 para analisar cada critério (1 Não atende; 2 Atende insatisfatoriamente; 3 Atende; 4 Atende totalmente) nos casos em que o critério não se aplicou ao programa, usou-se a sigla N/A. O primeiro critério (A) não recebeu atribuição de valores, pois tratou-se da identificação do software.

### **4.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO SOFTWARE CARBÓPOLIS**

**Tabela 1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SOFTWARE (A)**

| Titulo     | Versão | Autor   | Idioma    | País de origem | Classificação |
|------------|--------|---|-----------|----------------|---------------|
| Carbópolis | java   | Marcelo Eichler e<br>José Claudio Del<br>Pino | Português | Brasil         | Simulador     |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2017).

**Tabela 2 – PLANILHA DE AVALIAÇÃO DO SOFTWARE**

| <b>(B) O software e a concepção de educação utilizada.</b>  | <b>Pontuação</b> |
|---|------------------|
| 1. O software é pertinente aos objetivos educacionais adotados em química.  | 3                |
| 2. Os conhecimentos adquiridos pelo software possuem alguma aplicabilidade prática na vida pessoal e/ou profissional dos alunos.                    | 3                |
| <b>(C) Modelo educacional de aprendizagem.</b>  |                  |
| 1. O software evoca conhecimentos prévios e específicos, necessários para a compreensão de seu conteúdo.  | 3                |
| 2. O software enfatiza a aquisição do conhecimento, aumentando gradualmente a quantidade de informação apresentada.                                 | 4                |
| 3. O software estimula o julgamento qualitativo e/ou quantitativo acerca do valor de determinadas ideias, trabalhos, soluções, métodos e materiais. | 4                |
| 4. O software estimula o pensamento cognitivo do aluno.   | 4                |
| <b>(D) Análise específica do software.</b>  |                  |
| 1. As informações contidas no software estão atualizadas.   | 4                |
| 2. A quantidade de informação é necessária.   | 4                |
| 3. O software possui boa integridade (funcionamento dos recursos disponíveis).  | 4                |
| 4. O software não é visualmente carregado/poluído.  | 4                |
| 5. O software é interativo.   | 4                |
| 6. O software utiliza recursos diferenciados (áudio, vídeo, hipertextos, entrevistas, etc.) para apresentação do conteúdo.                          | 4                |
| 7. O software oferece <i>feedback</i> ao aluno.   | 4                |
| <b>(E) Análise do conteúdo do software.</b>   |                  |



Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

|   |   |
|---|---|
| 1. Os conceitos presentes no software estão corretos.   | 4 |
| 2. A simbologia presente está correta e usada de maneira adequada.  | 4 |
| 3. O software é adequado ao ensino de química.  | 3 |
| 4. O software é viável como substituto/auxiliar do livro didático.  | 4 |
| 5. O conteúdo apresentado é contextualizado.  | 4 |
| 6. O software apresenta sugestões/exemplos de experimentação ou análise para fundamentação de seu conteúdo. | 4 |
| 7. A utilização do software enriquece o processo de ensino no contexto da sala de aula.                     | 4 |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2017).

**Tabela 3 - RESULTADO DA AVALIAÇÃO DO SOFTWARE CARBÓPOLIS (F).**

| <b>Crítérios</b>       | <b>Pontuação Final</b> | <b>Porcentagem</b> | <b>Classificação</b>  |
|------------------------|------------------------|--------------------|-----------------------|
| <b>B</b>               | 6                      | 75                 | Adequado com Ressalva |
| <b>C</b>               | 15                     | 93,75              | Adequado              |
| <b>D</b>               | 28                     | 100                | Adequado              |
| <b>E</b>               | 54                     | 96,43              | Adequado              |
| <b>Resultado Final</b> | 103                    | 95,37              | Adequado              |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2017).

A planilha de avaliação foi aplicada com o objetivo de ajudar na análise do software Carbópolis verificando se este é ou não adequado para utilização em sala de aula e até que ponto poderá contribuir para o ensino aprendizagem de temas ambientais no ensino de Química.

A planilha é composta por seis critérios de avaliação (A, B, C, D, E e F), o primeiro descreve o software fisicamente e o classifica. O segundo e o terceiro (B e C) avaliou o conteúdo do software. O critério D visou avaliar o funcionamento do software, a interatividade e o aspecto audiovisual que o software possui.

O critério E é o mais importante, portanto, de maior peso na avaliação. Uma das preocupações desse item foi verificar se os conceitos abordados no software estão corretos.

No caso da Química essa preocupação é muito importante, porque a utilização de fórmulas e símbolos é muito frequente, e qualquer erro poderá prejudicar o aprendizado do aluno. Ainda nesse critério, foi verificado se o software pode ou não

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

enriquecer o ambiente em sala de aula. Portanto, foi atribuído peso dois (2) para esse item.

No critério F da planilha, estão os resultados da avaliação do software Carbópolis. A pontuação que o programa recebeu variou de 0 a 100%, onde: de 0 a 69% o software seria classificado como inadequado; de 70% a 89% o software seria classificado como adequado com ressalvas e de 90 a 100% o software seria classificado como adequado.

Após análise e avaliação de cada critério, verificou-se que quanto à concepção de educação utilizada, Carbópolis obteve seis (6) pontos o que equivale a 75% sendo classificado como adequado com ressalva, pois o software é pertinente a alguns objetivos e o conteúdo tem aplicabilidade prática só na área ambiental. No que diz respeito ao modelo de aprendizagem o programa obteve 93,75% estando adequado ao ensino de Química.

Em relação à análise específica do software este apresenta boa funcionalidade dos recursos disponíveis, interatividade, oferece feedback ao aluno, utiliza recursos diferenciados como hipertextos recebendo a pontuação máxima para este item.

Referente ao conteúdo abordado em Carbópolis todos os conceitos, fórmulas e símbolos utilizados estão corretos e com uma linguagem acessível, além de estarem contextualizado apresentando sugestões de experimentação e análise. Sendo este o critério mais importante recebeu peso dois obtendo 54 pontos o que equivale a 96,43%.

De maneira geral, a utilização deste programa como um recurso pedagógico pode ser uma excelente ferramenta para a formação cidadã consciente e reflexiva dos alunos, enriquecendo o processo de ensino no contexto da sala de aula.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O uso do computador e de software de simulação como Carbópolis pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tanto na revisão dos conteúdos quanto na avaliação dos mesmos por parte dos professores, podendo ser uma ferramenta de apoio às aulas trazendo para o estudo da Química um grande benefício.

Após, análise e avaliação verificou-se que um software Carbópolis apresenta informações de maneira dinâmica, ou seja, o usuário pode agir criativamente frente à situação proposta pelo programa. Além disso, é possível inferir que Carbópolis é adequado para o uso no ensino de Química, pois apresenta interatividade, acessibilidade, usabilidade, interface, *feedback*, não é linear, isto é, possibilita que o

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

estudante realize seus estudos no seu ritmo, seus textos em formato hipertextual estão interligados proporcionando consultas imediatas ditadas pelo aluno, permitindo a abordagem interdisciplinar dos conceitos do meio ambiente e da Química. Essa versatilidade está inclusa na própria natureza da ciência do meio ambiente que, tanto nos aspectos básicos quanto aplicados, requer uma sólida fundamentação nas ciências naturais. Além disso, a relação da tecnologia, como processo e produto, com o meio ambiente permitiria a escolha de diversos temas geradores para o ensino de ciências e tecnologia.

Vale lembrar que os critérios apresentados e as avaliações em si ajudam o professor a ter uma visualização melhor a respeito do software. Com as avaliações em mãos, cabe ao docente a responsabilidade da real adequação deste software, de acordo com as suas necessidades pedagógicas, em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AIRES, J. A. **Softwares educativos**: Uma Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 128 p. 2000.

BEHAR. P. B. **Avaliação de softwares educacionais no processo ensino aprendizagem computadorizado**: estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

EICHLER, M. e DEL PINO, J.C. Carbópolis, um Software para Educação Química. **Química Nova na Escola**, n. 11, p. 10-12, 2000.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, E. S. do N. MELO, J. R. F. de. Softwares de Simulação no Ensino de Química: Uma Representação Social na Prática Docente. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.6, n.2, p.51-63, jun. 2005– ISSN: 1676-2592.

MERCADO, L. P. L. **Novas Tecnologias na Educação**: Reflexões sobre a Prática. Alagoas: Ed. Edufal, 2002.

SANTOS, D. O. **XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ)** – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.

SILVA, W. P. da. **Levantamento e Avaliação de Softwares para o Ensino de Química no Nível Médio**. Monografia de Graduação - Universidade de Brasília, Brasília – DF – 2007.

VALENTE, J. A. **“O computador na sociedade do conhecimento”**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VIEIRA, F. M. S. **Avaliação de software educativo**: reflexões para uma análise criteriosa. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmagali2.htm>>. Acesso em: 20 de out. 2015.

VIEIRA, S. L. **Contribuições e limitações da Informática para a Educação Química**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Brasil, 1997.

## **A INSERÇÃO DE PLATAFORMAS ONLINE COMO AUXILIADORAS AO LETRAMENTO DIGITAL DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS NO SÉCULO XXI**

Nelma Reis Santos<sup>95</sup>

Elaine Cristina Medeiros Frossard<sup>96</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo apresentar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa permeado por recursos digitais, especificamente plataformas online, no contexto escolar brasileiro, de forma a reconhecer a importância de trabalhar com a tecnologia para estabelecer uma extensão dos conteúdos abordados em sala de aula e possibilitar que os alunos desenvolvam autonomia e entusiasmo pelo aprendizado da língua inglesa. As plataformas online têm sido utilizadas de forma efetiva como auxiliadoras no letramento da língua inglesa, pois elas permitem aos alunos diversão enquanto adquirem o novo idioma. Outra vertente que abordada está relacionada à maneira como essas plataformas aplicam as quatro habilidades primordiais da língua inglesa (listening, writing, reading and speaking) e como o docente consegue ajustar o ensino com a tecnologia de forma a ampliar os conhecimentos dos estudantes. Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi utilizado o método bibliográfico, o qual consiste em desenvolver um estudo sistematizado com base em publicações relacionadas ao tema. Temos, portanto, como respaldo para esta investigação, os seguintes teóricos: Antunes (2009); Freire (1996), Dias e Aragão (2014), Rojo (2012) e Ferraz (2014), dentre outros, cujas obras são utilizadas para enriquecer e comprovar as hipóteses e justificativas acerca do tema trabalhado. Além disso, as obras desses autores dialogam com as novas tendências surgidas para contribuir com o letramento autônomo dos estudantes em língua inglesa.

**Palavras-chave:** Língua inglesa. Plataformas online. Letramento Digital

### **Introdução**

Este trabalho procede ao levantamento, à descrição e à análise da funcionalidade de algumas plataformas online como auxiliadoras ao processo de letramento em língua inglesa nas escolas brasileiras no século XXI e tem por objetivo demonstrar as novas tendências no ensino da língua inglesa, visto que a tecnologia está inserida na rotina da maioria dos seres humanos, atuando expressivamente no

---

<sup>95</sup> Autora do artigo: Nelma Reis Santos, licenciada em Letras/Inglês pelo Departamento de Letras e Artes da UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz - email: nrlet@live.com

<sup>96</sup> Orientadora: Elaine Cristina Medeiros Frossard, professora assistente de língua inglesa do Departamento de Letras e Artes da UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz – email: ecmfrossard@gmail.com

contexto de formação de alunos da escola básica.

Por conta disso, um dos desafios enfrentados pelos docentes no século XXI consiste na aquisição de habilidades para manusear as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma a usar essas ferramentas como suportes na sala de aula. Outra questão relevante abordada neste trabalho é a importância de utilizar as TDIC no ensino de inglês, explicitando a utilização e o funcionamento de mecanismos práticos, assim como as plataformas online populares no Brasil, especificando como elas abordam as quatro habilidades da língua inglesa e apresentando alternativas de uso intra ou extraclasse. As quais podem ser direcionadas pelo professor ou manuseadas pelo aprendiz de maneira autônoma.

Para demonstrar a afirmação das novas tendências surgidas no século XXI, abordamos conceitos contemporâneos, tais como: (1) “letramentos digitais”, que se refere ao manejo das tecnologias digitais como ferramentas para organizar, distribuir e veicular conhecimentos. E para dar consistência a essa pesquisa, dialogamos com os teóricos Braga (2010), Dionísio (2008) e Xavier (2004); (2) “Multiletramentos”, que apresenta a criação de novos espaços para a comunicação, informação e interação na web com respaldo nos estudos de Dias e Aragão (2014), Rojo (2012) e Ferraz (2014); além dos aspectos incorporados nas áreas de estudos ou disciplinas das grades curriculares, incluindo a área de linguagens – línguas estrangeiras modernas, pela leitura inicial dos PCNs (BRASIL, 1998) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Para a compreensão dessa nova perspectiva tecnológica, é dada ênfase às plataformas online gratuitas de ensino de língua inglesa, as quais de maneira dinâmica auxiliam os alunos a trabalharem as quatro habilidades básicas (*listening, reading, writing and speaking*) necessárias à compreensão e produção em inglês. A princípio, direcionamos nosso estudo para as plataformas: Duolingo e MyEnglishOnline. Essas oferecem bastantes recursos, tais como dicionários e glossários, diálogos, áudios, gravador de voz, *podcasts*, simulados e revisão em diversos aspectos que permitem a interação e a motivação do aluno no desenvolvimento do aprendizado da língua inglesa.

Ademais, esta proposta de pesquisa tem sua relevância expressada na atualidade do tema apresentado, além de se inserir nos recentes esforços nacionais e locais para a melhoria da educação brasileira. No contexto de um curso de licenciatura em língua inglesa, a revisão e a adaptação de abordagens e técnicas de ensino tradicionais em face das constantes “novidades” tecnológicas e didáticas mostram-se importantes e necessárias na efetiva formação de docentes inseridos em

seu tempo.

Portanto, esta pesquisa possuiu um vasto potencial informativo que está amparado no rompimento dos moldes tradicionais de ensino quando se refere às formas de construção de conhecimentos estimulada por ferramentas tecnológicas, que não necessitam de um ponto fixo, ou seja, a sala de aula para que funcionem e possibilitem aos alunos um estudo focado no desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão em língua inglesa.

### **Necessidade de Integrar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ao Ensino no Século XXI**

As novas tendências para o ensino de língua inglesa no século XXI estão amparadas por mecanismos metodológicos que compreendem a inserção de recursos tecnológicos na sala de aula. Nesse contexto, surgem as plataformas online como suporte facilitador de aprendizagem do inglês. Em consonância com isso, Antunes (2009) diz que é preciso ter sempre em mente a inclusão de práticas educativas baseadas nas vivências dos alunos; isso possibilitará maior apreensão dos conteúdos aplicados através do processo associativo direto.

A geração atual está imersa em conexões que são realizadas em curtos espaços de tempo; e essa nova tendência social não fica restrita ao ambiente escolar. Dessa forma, percebe-se que não há como dissociar o aprendizado da tecnologia. E por outro lado, a relação engajada da conectividade dos temas reais abordados gera o equilíbrio dos conhecimentos que se inter cruzam de forma dialógica ao contexto da sala de aula.

Através dos dispositivos tecnológicos, os alunos adquiriram certa autonomia devido à condição que lhes é oferecida em termos de acesso à informação. (LÉVY, 1999) para incrementar ainda mais as propostas interventivas das tecnologias aplicadas à área da educação surgem os letramentos digitais, representados pela utilização de dispositivos eletrônicos associados a *softwares* voltados para o mundo digital em consonância com o mundo real.

Assim, a educação agrega a tecnologia em seus moldes contemporâneos e partindo dessa perspectiva, o conceito de formação profissional para o docente no século XXI torna-se mais amplo, tendo em vista que o desenvolvimento das competências agora envolve mais do que as habilidades básicas da profissão, devendo-se ter em mente que não é suficiente inserir a tecnologia na educação, mas saber usá-la de forma apropriada em termos de prática pedagógica. Segundo os PCN (1998) de língua estrangeira, um dos desafios que o professor deve enfrentar é auxiliar

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, implicando na formação do cidadão.

Outra estratégia de ação é ofertada por Borba e Aragão (2012, P. 232) o qual menciona as novas tendências para o ensino de língua inglesa com enfoque nos novos desafios para a formação de professores de inglês, Borba e Aragão discutem a temática das linguagens e tecnologias na esfera dos multiletramentos com foco na leitura e escrita de modo a ampliar o ensino aprendizagem de línguas e seus impactos nas relações escolares, incluindo atividades de tradução, letramentos e na formação de professores de idiomas.

As aulas de inglês voltadas ao tradicionalismo estão cada vez mais distantes do perfil atual da geração vigente. O fazer pedagógico muitas vezes voltado unicamente para a tradução, e a utilização de textos como pretexto para ensino de gramática de maneira isolada, foge do principal propósito da língua que é produzir sentido. Nesse aspecto, o acesso às tecnologias digitais pode nortear outras práticas educacionais, além de concepções de conhecimento e uso de linguagem em coerência com interesses e necessidades dos estudantes (BRASIL, 2006).

Dessa forma, as metas pretendidas para o ensino em sala de aula não se alteram por conta da utilização das tecnologias da comunicação. A proposta do processo de ensino-aprendizagem deve contextualizar a teoria e aproximá-la da realidade vivenciada pelos alunos. Nas palavras de Freire (1997, p.9):

[...] construir ambientes virtuais de aprendizagem não significa apenas “transferir” o modelo pedagógico tradicional para a via digital, simplesmente usando ferramentas digitais para insistir em metodologias tradicionais (baseadas em transmissão e recepção), mas principalmente em explicitar, definir e construir concepções pedagógicas com novas bases epistemológicas para esse novo cenário.

O ambiente virtual precisa refletir nas estratégias de ensino e aprendizagem o esboço de mundo desejado e atualizar a expectativa de constituir uma alavanca para a inovação pedagógica, incrementando e levando à construção de competências que capacitem a realização de tarefas intelectuais de concepção, estudo e organização necessárias ao futuro profissional (DELORS, 1998).

Em suma, a tecnologia traz consigo muitos desafios, sobretudo para o docente que precisa dominar os dispositivos e ferramentas de maneira adequada no intuito de conduzir os estudantes a alcançarem um aprendizado efetivo que contemple valores sociais, educacionais e culturais.

**Letramento Digital, Multimodalidade, e Multiletramentos.**

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

A evolução social contempla práticas tecnológicas cada vez mais sofisticadas e instantâneas. O uso da tecnologia é constante em diversos contextos, sobretudo nas instituições de ensino. Por conta disso, faz-se necessário o estudo das melhores formas de aplicar esse mecanismo para termos indivíduos com conhecimentos sistematizados e não apenas acumuladores de informações.

As escolas têm trabalhado de maneira “tímida” com o *letramento digital*. Essa prática consiste em leituras e produções de textos em ambiente digitais através de dispositivos móveis, como: smartphones, tablets, computadores, plataformas online e outros. Além disso, no ambiente escolar o professor deve auxiliar os alunos na seleção de informações pertinentes, que tenham credibilidade, no intuito de norteá-los e evitar que se percam acessando conteúdos desvinculados das aulas.

Ademais, outra característica dos ambientes digitais é a multimodalidade que, segundo Dionísio (2005; 2011), refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem e envolve: palavras, imagens cores, formatos, marcas, traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares. Esse conjunto de elementos engloba além das características linguísticas as quais compõem as frases e enunciados, os textos imagéticos dinâmicos, acrescidos de movimento e áudio, os quais integram leitura e escrita numa atmosfera interativa de aprendizagem.

Em consonância com Marcuschi (2005, p. 13), “[...] os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som [...]” verificamos a necessidade de revisar os paradigmas existentes no processo de ensino-aprendizagem, visto que, com a evolução da tecnologia, as ferramentas e os métodos anteriores do fazer pedagógico tornaram-se defasados.

Ponderando a importância do universo textual trabalhado em ambiente digital, (ROJO, 2015) torna-se essencial falarmos sobre os Multiletramentos como uma extensão pedagógica dos letramentos dotados de uma nova abordagem, a qual envolve a pluralidade textual e a diversidade escrita diante da formação de estudantes imersos em variadas culturas a nível global, tendo como base de estudos a transformação contínua da linguagem.

O multiletramento é uma tendência que faz usos heterogêneos da linguagem escrita, imagética, gestual, tendo como foco a multiplicidade cultural e linguística. As redes sociais na internet, assim como as plataformas online, possuem recursos que as tornam potenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia multiletrada no ensino de inglês. Sob essa concepção, podemos desenvolver um conjunto articulado



### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

de habilidades rompendo com uma noção que as isolava em habilidades somente de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral” (ROJO, 2012, p.12).

Diante do exposto, torna-se necessário refletir sobre de que maneira o letramento digital se efetivará de fato nas escolas. Para que aconteça, é preciso ter estrutura física, recursos, a preparação do docente e, sobretudo, a aplicação das práticas pedagógicas, sem as quais o letramento digital será apenas um registro marcado nos documentos parametrizadores da educação brasileira. (BRASIL, 2013)

### **Os desafios enfrentados por professores para usar TDIC em suas aulas**

As tecnologias digitais podem e devem integrar pedagogicamente as aulas de língua inglesa de modo a torná-las mais dinâmicas e possibilitar o alcance de diferentes níveis de aprendizado, fornecendo ao aluno certo grau de autonomia quando esse recurso pode ser manipulado em contextos extraclasse, criando uma extensão da sala de aula a outros ambientes os quais fazem parte da realidade do aprendiz.

Apesar das dificuldades encontradas nas instituições de ensino, sobretudo, na disponibilização de materiais, é possível aprender inglês na escola regular, porém torna-se necessário que haja habilidade e disponibilidade do professor para utilização de estratégias que fujam do tradicional. Segundo Pozo e Aldama (2014, p. 13), uma cultura que faça uso das TDIC não para reproduzir velhos hábitos de ensino e aprendizagem, mas para fornecer novas formas de aprender e ensinar na qual o docente seja o mediador de um diálogo que transcenda a sala de aula; essa ideia torna-se fundamental para estabelecer a interação que ultrapassa os limites da escola.

A tecnologia está engajada na escola, porém ainda não foi introduzida no currículo como proposta pedagógica. Os PCN (BRASIL, 1998) preconizam que deve haver habilidades desenvolvidas no aluno para trabalhar com diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos no intuito de adquirir e construir conhecimentos. Entretanto, a internet disponibilizada na escola é insuficiente, indo de encontro ao que diz o MEC, “é fundamental fornecer tecnologia adequada e suficiente às escolas, para incentivar o desenvolvimento de atividades que mostrem aos alunos o potencial criativo e transformador das ferramentas tecnológicas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Outro fator agravante é a falta de conhecimento do docente no manejo das ferramentas digitais para lidar com os alunos que fazem parte da geração Z,

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

especialmente, visto que estes já nasceram no mundo digital. Pereira (2013, p.187) defende que o professor precisa mediar às intervenções da tecnologia na aula de modo que se torne uma prática natural e normal e dessa forma, os alunos não percam o propósito para o qual o dispositivo digital está sendo empregado.

Por conseguinte, Baptista (2016, p.179) diz que é preciso que as escolas atualizem seus recursos e treinem os professores, ajudando-lhes a conhecer as potencialidades das TDIC para que possam integrá-las à sua prática pedagógica como uma alternativa para suprir deficiências, inclusive, de material didático.

### **Plataformas online: uma opção que resulta no ensino letrado de língua inglesa**

As plataformas online funcionam como aplicativo educacional facilmente baixado na internet, muitas são gratuitas e oferecem cursos de Inglês e outros idiomas em ambientes virtuais. Esse mecanismo possibilita que professores e alunos possam utilizar essa ferramenta em sala de aula ou fora dela através de aparelhos conectados à web, para a execução de atividades, as quais trabalham com conteúdo real. Além disso, elas são atrativas e dinâmicas ao apresentarem uma interface que aborda o aprendizado cognitivo mesclado com elementos de games.

Através das plataformas online o estudante acessa conteúdos de áudio e vídeo, leitura e escrita, de forma a pôr em prática as habilidades básicas para o aprendizado da língua inglesa. Braga (2012, p.10) defende que a abordagem apresentada por esses recursos estimula nos alunos o desejo de progressão nos conteúdos propostos por conta da competição estabelecida de ganhar e perder pontos com demonstrações de ranking e metas que precisam ser atingidas para alcançar níveis mais elevados de aprendizado.

Dentro dessa perspectiva, torna-se importante conhecermos a plataforma gratuita Duolingo, bastante popular no Brasil, encontra-se disponível na web e trabalha com tradução de textos através da associação entre palavras e imagens. Suas versões podem ser baixadas em computadores, tablets ou smartphones. Este serviço pode ser usado por indivíduos que querem aprender um novo idioma ou aprimorar conhecimentos.

O Duolingo enfatiza mais a escrita, dispondo de poucas tarefas direcionadas a conversação. O aluno deve completar todas as tarefas, sabendo que o Duolingo só considera o aprendizado de uma habilidade quando são finalizadas com sucesso todas as lições relacionadas a ela. A plataforma está estruturada por categorias, como: advérbios, lugares, objetos, pessoas, saudações, conjunções, cores, comidas, plurais

e outras.

Para acessar essa plataforma, o interessado deve buscar o endereço da página na internet, [www.duolingo.com](http://www.duolingo.com), e clicar em “Começar agora”, já escolhendo o idioma que pretende aprender, neste caso, especificamente, o inglês. O visitante da página deverá criar um perfil para registrar sua conta. Isso permitirá a retomada das aulas posteriormente do ponto em que parou. As lições do Duolingo incluem a prática de traduzir palavras e frases manualmente do português para o inglês e vice versa.

Essa plataforma trabalha com metas e permite que o usuário escolha a fase ideal para estudar de acordo com os conhecimentos do participante, os quais podem ser definidos por teste de nivelamento. O Duolingo trabalha com texto e áudio para facilitar o aprendizado do novo idioma. Existe a opção de ouvir áudio de frases faladas em modo rápido e lento. Existem também atividades diagnósticas de pronúncia, nas quais uma frase proposta pela plataforma deve ser lida em voz alta para que o microfone do dispositivo capte o som e posteriormente o Duolingo emita o resultado da avaliação da fala.

Além disso, o Duolingo apresenta o score da pontuação alcançada pelo usuário de forma consolidada através de gráficos. Assim, informa quantos pontos o aluno conquistou e quanto falta para conquistar uma nova habilidade. Ele mostra há quantos dias o usuário está estudando e quantas horas faltam para completar os estudos. A plataforma permite revisar todos os conteúdos pelos quais o discente já realizou. Sendo assim, esse recurso se configura como uma forma simples, barata e muito útil de aprender inglês.

Em consonância com todos os benefícios proporcionados pelo Duolingo, trataremos de apresentar algumas sugestões de uso dessa plataforma em sala de aula. Para tanto, é necessário realizar inscrição no site do Duolingo e posteriormente criar perfil de usuário para cada aluno. Na etapa seguinte, a plataforma oferecerá a opção de compartilhar seu progresso com um amigo, com o professor ou com seus pais. Nesse caso, o aluno deverá inserir o e-mail do professor e na sessão “turma ou classe”, o aluno irá identificar-se, informando o nome da escola e a qual série pertence.

Depois, o discente clicará em compartilhar. Após o compartilhamento, o professor receberá um e-mail contendo um relatório informando que o aluno “X” está compartilhando seu aprendizado de línguas. Por conseguinte, nesse e-mail o professor receberá um domínio que ao ser clicado abrirá na página “gerencie o progresso de seus alunos”, o professor deverá acessar a página por meio de login e

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

senha pessoal. Nesse ínterim, será aberto um painel no qual o docente poderá observar o desempenho de seus alunos.

Outra possibilidade é convidar os alunos que ainda não criaram a conta no Duolingo. Para isso, o professor deverá criar “o nome da turma” e automaticamente o site vai gerar um link. Este deverá ser copiado e enviado para o e-mail dos alunos para que eles instalem essa plataforma e o professor possa acompanhar as atividades e o progresso de cada um deles. Além disso, através dessa ferramenta, é possível verificar quantas lições os alunos fizeram, quantos dias ficaram ativos, tudo que foi estudado naquele tópico e o desempenho real do aluno com a utilização desse recurso.

Outra opção de plataforma é o [My English Online \(MEO\)](#), que oferece aulas de inglês grátis, direcionadas para os alunos do programa Ciências sem Fronteiras e, também, estudantes de graduação ou pós-graduação de universidades públicas e privadas. O MEO trabalha com a disponibilização de livros didáticos, exercícios com correção automática, materiais para listening, prática oral e também materiais para leituras extras da revista National Geographic. O curso está dividido em níveis que se estendem do básico ao avançado. No nível iniciante, estão inclusos os estudantes que apresentam pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa. Por isso, as instruções e videoaulas disponibilizadas estão em português para facilitar e acelerar a compreensão.

Já o nível básico contempla os alunos que já possuem algum conhecimento de inglês, mesmo que não seja o suficiente para se comunicar. Nessa etapa, os livros e videoaulas são em inglês. Por conseguinte, no nível pré-intermediário os alunos já sabem falar inglês o suficiente para fluir a comunicação, têm leitura e audição desenvolvidas, porém sem habilidades de escrita. Por isso, nessa etapa do curso começam a serem estimuladas, com maior ênfase, as habilidades relacionadas à leitura e também à estruturação da língua, por meio da gramática. Após a realização de todas as aulas e exercícios de um nível, o aluno deverá fazer um teste de nível e, caso obtenha aprovação no teste, dará início ao próximo nível, caso contrário, precisará recomeçar.

Quando os alunos atingem o nível avançado eles começam a serem preparados para os testes de proficiência TOEFL, FCE ou CAE, realizando atividades voltadas para o formato de cada teste, com o objetivo de obterem a certificação comprovada de proficiência em língua inglesa. As plataformas online contemplam vários públicos e podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem tanto dos discentes nas fases escolares, quanto na preparação do docente em formação,

### [Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

estimulando-o para atuar com maior segurança em sala de aula e expedindo a comprovação de seu saber efetivo.

Para utilizar o My English Online é necessário que o usuário acesse o endereço da página da plataforma e faça o cadastro. O próximo passo é fazer o teste de nivelamento, baixar o e-book e realizar os exercícios quantas vezes for preciso. Além disso, na guia “sumário” existe a opção de ver vídeos. Nesse local estão disponíveis vários vídeos os quais serão suporte para as atividades posteriores relacionadas a eles. Após essa etapa deverão ser resolvidos os exercícios de gramática e também as atividades de Reading, compostas por dois ou três textos.

O passo seguinte é a realização do teste de progresso após concluir todas as atividades do nível proposto. A plataforma dispõe ainda de três dicionários: Collins Escolar Plus de inglês, com tradução em português, aplicação e áudio em inglês; o Collins Cobuild advanced, que não faz tradução para português, sendo somente em inglês e o Heinle Picture dictionary para indivíduos do nível básico, que trabalha a escrita associada a imagens. Após todas as atividades, o estudante faz o teste geral para mudar de nível e conseqüentemente irá aumentar seus conhecimentos de inglês adquiridos na graduação somados aos fornecidos por essa plataforma.

## **Metodologia**

Para o estudo do tema proposto, foi utilizado o modelo de pesquisa bibliográfica, qualitativa a qual consiste em desenvolver um estudo sistematizado com base em teorias que argumentam sobre a importância do tema desse estudo. Segundo Nascimento (2012), com a utilização desse método, pode-se encontrar os subsídios necessários para fundamentar as bases dessa pesquisa e explorar além do conteúdo proposto, os postulados de alguns estudiosos que servem para enriquecer e comprovar ainda mais os argumentos citados.

## **Considerações finais**

As metodologias e abordagens de ensino estão passando por transformações constantes após a inserção da tecnologia associada à internet no meio educacional. A partir disso, novas propostas têm surgido no intuito de dinamizar o fazer pedagógico, estabelecendo relações de sentido entre o contexto escolar e as vivências dos alunos. Essa tendência de criação de novos métodos para trabalhar o aprendizado de modo geral encontra-se imbricada no progresso social e educacional e é necessário criar

condições estruturais para que as práticas multiletradas sejam postas em funcionamento.

Enquanto são pensadas estratégias para promover um ambiente ideal, no qual o inglês possa ser trabalhado de maneira eficaz, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem têm a opção de utilizar as plataformas online, pois elas não se restringem a locais físicos e são facilmente executáveis pelo usuário, necessitando apenas de acesso a rede Wifi. Além de oferecer conteúdos gratuitos e de fácil manuseio, as plataformas online trabalham as quatro habilidades da língua inglesa de maneira dinâmica e o usuário tem a opção de iniciar o aprendizado em nível elementar e galgar novos aprendizados até atingir a fluência no idioma.

Destarte, durante o desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber que é necessário trabalhar os conteúdos escolares associados com os recursos tecnológicos. Resistir ao uso dessas ferramentas é negligenciar a realidade que está posta na sociedade independente do nosso querer enquanto docentes. Diante disso, torna-se necessário que o profissional de ensino aprenda usar os mecanismos digitais como suporte para revigorar suas aulas, e contribuir com o letramento dos estudantes.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAPTISTA, Livia Márcia. T. R. (Org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BORBA, Marília; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.

BRAGA, Denise Bértoli. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, Dez. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 26 Mar. 2018.

BRAGA, J. C. F. B. (Coord.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Somos Mestres, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental. Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo, 1998, p. 89-102.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos, facebook e ensino de inglês nas escolas. **Revista Calidoscópico**. Vol. 12, n. 3, p. 380-389, set/dez 2014.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita** (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. et al (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Duolingo. Disponível em: <<https://www.duolingo.com.br/home>> Acesso em: 17 de maio 2018.

FREIRE, P. **As novas tendências da educação** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FERRAZ, D. M. Visual literacy: the interpretation of images in English classes. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio 2014.

LÉVY, P. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In:\_\_\_\_.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cultura digital**: Tecnologia é usada como reforço aos conhecimentos dos alunos. Set. de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=30641>> Acesso em: 26 de mar. 2018.

MyEnglishOnline. Disponível em: <<https://www.myenglishonline.com.br/home>> Acesso em: 20 de maio 2018.

NASCIMENTO, L. P. **Elaboração de projetos de pesquisa**. São Paulo. Cengage Learning, 2012.

PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.) **Materiais didáticos para ensino de língua**

**estrangeira:** processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

POZO, J. I.; ALDAMA, C. **A mudança nas formas de ensinar e aprender na era digital.** PÁTIO ENSINO MÉDIO / Ano 5 / nº 19. Dez. 2013/Fev. 2014.

ROJO, R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 170-180.

## **EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: CAPACITANDO CRIANÇAS E JOVENS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DO USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO**

Claudimar Moreira Leite Castilho<sup>\*97</sup>

### **Resumo**

Este artigo procura refletir sobre a relação, muitas vezes acrítica, entre as crianças e os jovens e as novas tecnologias de informação midiática (TV, jornais, revistas, Internet, redes sociais). Para este propósito foi utilizada como bibliografia básica o pensamento dos Sociólogos Pierre Bourdieu (1997) e Walter Benjamin (1989), entre outros, que procuraram determinar a influência da Mídia e dos meios de comunicação de massa e das relações sociais no novo contexto da Globalização sobre o comportamento humano. Junto a essas reflexões somam-se as experiências desenvolvidas e observadas no projeto, por mim proposto e elaborado, denominado "*Educação Midiática: capacitando crianças e jovens para uma leitura crítica do uso das tecnologias de comunicação e informação*", que é parte integrante das aulas de Sociologia que desenvolvo na Escola Estadual Jorge Calmon, (Distrito de Olivença - Ilhéus/BA), onde sou docente efetivo.

**Palavras-chave:** mídia, massificação, opinião pública, indústria cultural

### **Introdução**

No ritmo atual de desenvolvimento de novas tecnologias de informação e do alargamento da sua abrangência como ferramenta de comunicação (e que, por vezes, serve como instrumento de controle e manipulação social), é imprescindível que os indivíduos possam ter acesso a uma educação midiática como forma de meditar sobre os seus efeitos

---

<sup>97</sup> \*Professor de História, Filosofia e Sociologia do Ensino Básico da Secretaria de Educação do Estado da Bahia / Email: claudimar.moreira@bol.com.br



### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

(positivos e negativos) perante si mesmo e a sociedade, e, partindo dessas reflexões, poder despertar para o uso consciente, responsável e cidadão das tecnologias de informação e suas linguagens.

A saber, Educação Midiática é um conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais. Tendo em mente esse viés, serão abordados o conceito e um breve histórico de Mídia, o poder da Mídia sobre a subjetividade humana, a construção da opinião pública pelos meios de comunicação, a massificação dos indivíduos, e o papel da escola como ambiente de esclarecimento que garanta o livre pensar em uma sociedade midiática massificada.

Ao abordar esse tema, levei em consideração também a importância que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino básico traz, ao incluir que, (acertadamente a meu ver) entre as competências que o aluno deve ter seja a de desenvolver uma leitura crítica das relações que desenvolve com as tecnologias midiáticas e das informações que recebe através dela.

#### **Definição e breve histórico sobre a Mídia**

Para melhor realizar o desenrolar reflexivo a que se propõe este artigo, acredito ser importante uma definição um pouco mais ampla sobre Mídia, do que o senso comum geralmente discerne, e também um breve histórico dela.

Segundo o dicionário Aurélio (2017, p 47), Mídia é:

Todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário e expressão capaz de transmitir mensagens; o conjunto dos meios de comunicação social de massas. Abrangem esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a imprensa, os satélites de comunicações, os meios eletrônicos e telemáticos de comunicação etc.

Apesar de entender que a comunicação sempre foi inerente às relações humanas desde a antiguidade, a noção que temos de mídia está muito relacionada ao que ela veio a se tornar com o desenrolar dos avanços tecnológicos nos setores de transporte e comunicação, que ocorreram após o advento da Revolução Industrial (Séc. XVIII). Essa noção genérica que a maioria das pessoas têm atualmente, nem sempre condiz com a definição acima postulada. Claro que o grande passo rumo à sociedade da informação, se deu com a transformação da comunicação oral para a escrita ainda na antiguidade, passando a funcionar como um alicerce na história da comunicação, pois permitiu a transmissão da História e a realização de registros, mas,

### *Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

a transformação da comunicação desse ponto para a Mídia e sua utilização como instrumento de alcance de massas, teve como possibilitadora o desenvolvimento das tecnologias de comunicação em massa a partir do século XIX (Imprensa, jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, Internet, etc.).

Atualmente, com a globalização e a popularização das tecnologias de comunicação e informação, esses mecanismos são a base para o entrosamento transnacional entre as pessoas e também entre as diversas culturas e economias do mundo, possibilitando uma circulação de informações sem precedentes na história.

Também se faz necessário citar a Revolução Francesa (Séc. XVIII), pois, além dela constituir um importante marco histórico da transição do mundo para a Idade Moderna e para a sociedade capitalista, a função da imprensa na disseminação das notícias, ideologia e dos reflexos da Revolução foi inegavelmente importante. Com a Revolução Francesa a imprensa começa a ter um papel cada vez mais abrangente nos acontecimentos políticos a partir daquele momento histórico. Também nessa época vários políticos importantes tornaram-se jornalistas, e escreveram artigos revolucionários e panfletários, onde lutavam por aquilo que denominaram de “direitos naturais” dos cidadãos. Tratava-se também de uma luta contra a censura, ou seja, pela liberdade de imprensa, idéia essa defendida como natural e imprescindível pelos meios de comunicação midiáticos contemporâneos.

### **Construindo a noção de realidade**

As sociedades contemporâneas são bombardeadas cotidianamente por inúmeras linguagens midiáticas, com intuítos diversos (positivos e negativos): informar, articular e/ou mobilizar a sociedade em torno da realização de um bem comum, vender (produtos, ideias, ideologias, etc.), estabelecer padrões de comportamento, manipular opiniões, ajudar na construção de “convencimento conveniente”, criar necessidades, etc.

Não se pode negar a influência da mídia na construção da subjetividade humana, e, quando partirmos para pensar sobre essa influência em indivíduos que ainda estão construindo as bases de sua personalidade, como as crianças e os jovens, as conseqüências dessa exposição constante, a extensão e o alcance desse poder de interferência e convencimento, é de difícil determinação (levo aqui em consideração o uso massivo da Internet por uma parcela cada vez maior dos jovens).

Segundo a Psicologia, os meios de comunicação influenciam enormemente na construção da subjetividade e nas formas de socialização (ou humanização, pois de

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

acordo com a própria Psicologia e a Sociologia, nascemos pertencentes à raça humana, mas não nascemos humanizados, sendo que esse processo de aprendizado ocorre com as relações e o ambiente social a que se está exposto) dos indivíduos.

O conteúdo ideológico midiático pode atender ao ser humano, como sujeito, ou também desfigurá-lo, interferindo na capacidade de fazer escolhas de forma autêntica, influenciando sonhos, gostos, comportamentos, hábitos e, por que não dizer, destinos. O renomado sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997, PP. 23, 39, 26,66) fez afirmações contundentes em relação ao poder midiático:

A mídia tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela muito importante da população.

(...) a televisão não é muito propícia à expressão do pensamento.

(...) essas palavras fazem coisas, criam fantasias, medos, fobias ou, simplesmente, representações falsas.

(...) eles podem impor ao conjunto da sociedade seus princípios de visão de mundo, sua problemática, seu ponto de vista.

A mídia então demonstra ter esse grande poder, cujas intenções, geralmente, são a de passar informações (muitas ideologicamente construídas) que não raras vezes são transformadas em ideias pré-digeridas, modelos comportamentais e/ou mercadorias a serem aceitas e vendidas para as pessoas sem, exatamente, passar pelo crivo intelectual dos mesmos.

Isso ocorre porque os arquitetos da linguagem midiática a muito perceberam que fica mais fácil captar e cooptar respectivamente, a atenção e a concordância dos indivíduos através do canal emocional, preterindo assim, intencionalmente, o racional/intelectual dos mesmos. Então, para Bourdieu ficou claro que, o estudo dos meios de comunicação de massa pode nos ajudar a desvendar uma série de questões ocultas, principalmente as relações entre o poder econômico e a mídia.

### **Massificação versus consciência individual**

Nos diversos livros, textos e artigos que travei contato durante minha pesquisa para desenvolver o citado projeto para as aulas de Sociologia no Ensino Médio, algumas ideias chave percorreram, ora com mais, ora com menos intensidade, praticamente a todos eles: invasão da subjetividade dos indivíduos, manipulação emocional, inculcação ideológica e cultural, relações de promiscuidade entre as linguagens midiáticas e os interesses capitalistas, entre outros. Mas dessas idéias decidi me atentar principalmente a uma característica presente em praticamente todos eles, e que acho essencial para a correta elaboração e compreensão do presente artigo: a massificação social.

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

Em termos gerais, massificação é o processo de massificar, isto é, significa tornar massivo aquilo que naturalmente não era. A concepção de massificação está associada à ideia de massas, à coletividade cujos integrantes partilham concordantemente certos pontos de vista, comportamentos sociais ou culturais. Quando as massas adotam determinada conduta, esta se padroniza, isto é, torna-se massificada.

A sociedade de massa surgiu do desenvolvimento econômico resultante do rápido processo de industrialização iniciado com a Revolução Industrial com foco na produção de bens de consumo em massa. O processo de urbanização e a concentração da população nas grandes cidades tornaram-nas o centro do convívio social, e impactaram o formato das relações entre sujeito, mundo social e instituições do Estado.

O desenvolvimento de tecnologias de transporte, comunicação e informação da era moderna, facilitou ainda mais o estreitar de laços que culminou na sociedade de massa, pois tornou viável a homogeneização da língua, de costumes e hábitos, de interações e de contextos, de produtos de consumo e entretenimento, minimizando assim as diferenças culturais, o que pressupõe um aumento progressivo do engajamento cultural das grandes massas das populações. Dessa forma, os indivíduos desenvolvem predisposições de posicionamento e comportamento em relação ao seu convívio nessa realidade, influenciados pelas dinâmicas comuns que se estabelecem.

Esse fenômeno cultural foi batizado pelos pensadores da Escola de Frankfurt (foi uma vertente de Teoria social e Filosofia desenvolvida no século XX, particularmente associada ao Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt na Alemanha) com o termo de “indústria cultural”. Um dos integrantes dessa Escola, o sociólogo Jurgen Habermas (1984) afirmou que a indústria cultural transformou a cultura, com suas diversas manifestações em um artigo padronizado visando sua comercialização. Ele também, em seus muitos relevantes estudos, falava que a indústria cultural transformou a discussão dos interesses da esfera pública (política, por exemplo) em interesses de mercado para beneficiar o setor privado, sendo que, os reais interesses da população, são manipulados e controlados pela mídia.

Quero aqui também, sucintamente, me valer da concepção de dois pensadores da Filosofia Contemporânea (ambos do século XX) que, entre outras coisas, pensaram sobre essa condição de “homem coletivo” a que os indivíduos contemporâneos, em sua maioria, estão submetidos. São eles o Filósofo Espanhol

José Ortega y Gasset, e teórico social francês Michel Foucault.

Para o filósofo espanhol José Ortega y Gasset, que cunhou o termo “homem-massa”, em seu livro “A Rebelião das Massas” (1929, pag. 16), para descrever qual a condição do sujeito em uma sociedade massificada. O homem-massa é a expressão do conformismo com as determinações exteriores. O indivíduo e sua individualidade saem de cena e dão lugar ao sujeito que busca enquadrar-se nas determinações genéricas do mundo social massificado. O “homem-massa”, assim afirma Ortega, sente-se confortável quando se vê igual a todo mundo, em conformidade com a massa.

Esse indivíduo, quase desprovido de singularidade, é previamente esvaziado de sua própria história, tornando difícil a criação ou o despertar de qualquer tipo de consciência independente que possa vir a fazer frente a esse domínio, desta forma, torna-se dócil com seus exploradores, e com seus novos opressores.

Para Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e punir” (1975), a homogeneização subjetiva serve como eficiente ferramenta de controle sobre o sujeito, utilizada nas diferentes instituições disciplinares de uma sociedade (escolas, prisões, hospitais e quartéis). Foucault desenvolveu a noção de controle punitivo como forma de assegurar a convivência com as convenções estipuladas pelo meio social em que vive o sujeito.

### **A criação de opinião pública pelo meio midiático**

Como vivemos numa sociedade de massas, somos influenciados e influenciadores, e não poucas vezes abraçamos as concepções coletivas predominantes entre a maioria, sendo quase natural admitir a opinião pública do senso comum como aceitável, sem maiores julgamentos de valor.

A definição mais ou menos genérica constante da maioria dos dicionários sobre o que é opinião pública pode ser traduzida a, grosso modo, como *um conjunto de ideias, opiniões e valores de uma sociedade em relação a qualquer assunto*. Mas será que num tempo onde a opinião se mostra tão líquida, que desmorona conforme o sabor das vozes que a mídia ora constrói, ora desconstrói, tendo como regulador para essa atitude, os interesses de mercado, pode ou deve ser tida como confiável?

Para tal resposta, provavelmente seria necessário responder a tantas outras tais como: de que forma se dá a formação da opinião pública? Qual a relação entre o público e as mensagens veiculadas pela mídia na formação da opinião pública? Os meios de comunicação de massa devem ser encarados como representantes da

opinião pública, ou são tão somente intérpretes de uma concepção formada externamente a eles?

Existe de fato uma opinião pública ou só concordância pública? Não será na verdade uma “opinião pública” fabricada, pelo menos em parte, para servir de auxiliar na construção de um convencimento coletivo para as massas e de interesse das classes dominantes? Não será a opinião pública a opinião de públicos em particular? Embora fosse interessante buscar respostas para essas questões, não é o propósito deste artigo e, não seria possível devido ao limite do mesmo, mas por si só esses questionamentos podem levar a uma reflexão em si, e que desperta a necessidade de aprofundamento para entender o fenômeno da formação das opiniões públicas e os agentes e interesses que atuam nos bastidores dessa formação.

É importante ressaltar a importância da função das relações públicas presentes nas várias instâncias e territórios de poder para a construção da opinião pública. Segundo pesquisas da Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Simone Antoniaci Tuzzo, e que deu origem ao livro “Deslumbramento coletivo – opinião pública e Mídia” (2010, p. 63):

As relações públicas se caracterizam como uma atividade que tem por objetivo atrair a atenção e conseguir a aceitação pública para uma causa social, política, religiosa, educacional, esportiva ou a integração de uma organização com outros organismos da sociedade. As relações públicas são também auxiliares na formação da opinião dos públicos dos interesses das organizações que defendem, quer sejam no âmbito interno das instituições, ou externo com a sociedade, organismos de interesse da organização, órgãos de classe, entidades governamentais de qualquer instância, imprensa, enfim, pessoas que estão interagindo para a realização de ações de toda ordem social.

Levando em consideração que vivemos na era do Neoliberalismo Globalizante, que segue a lógica do capitalismo industrial e financeiro transnacional e que a cultura de massa busca padronizar e homogeneizar ideologias e produtos, para que possam ser aceitos e consumidos pela maioria das pessoas, é de se supor que a construção da opinião pública também segue essas mesmas lógicas. Esse manejo social por parte da mídia atende muito bem aos mentores e mantenedores do Capitalismo Global.

### **A escola educando para o livre pensar em uma sociedade midiática massificada**

Diante do quadro atual, qual tem sido o papel da escola nesse contexto Neoliberal globalizante de massificação social, de cultura de massa? Almerindo (2001, p. 18) afirma que: “o papel da escola no contexto Neoliberal Globalizador, tem

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

sido o de amalgamar identidades múltiplas fragmentadas e/ou dispersas em torno de um projeto (ideologia) político cultural comum”. Sendo assim, de que outra forma a educação deve se comportar para sair dessa inoperância frente ao crescente uso da linguagem midiática como ferramenta de alienação dos indivíduos?

Em minha opinião, no atual Capitalismo globalizante explorador das massas onde, quase que majoritariamente, uma poderosa Mídia está nas mãos da elite e que se serve dela como uma ferramenta importante para facilitar a continuidade das engrenagens que possibilitam esse domínio, a escola deve ser um ambiente onde os discentes tenham acesso a entender de que forma esses processos se dão. Essa é uma condição essencial para que o aluno não seja apenas mais um indivíduo manipulado e alheio ao poder que a ação midiática exerce sobre ele e a sociedade. Concordo com a citação de Tocqueville utilizada por Pierre Dardot e Christian Laval no livro “A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade Neoliberal” (2016, p 45): “a educação deve ser concebida para revigorar o caráter pessoal a fim de resistir a opinião da massa”.

A educação nunca deve ser pensada para menos do que um constante imprimir de forças no sentido de formar cidadãos intelectualmente autônomos, críticos e atuantes, estimulando o livre pensar de caráter contra-hegemônico às relações de poder comprometidas com o domínio e a exploração de uma minoria em detrimento da maioria, pois, a falta do saber e a falta de conhecimento livre de amarras ideológicas massificantes, facilitam a manipulação.

Foi com essas preocupações em mente que a partir do ano de 2015, desenvolvi no ambiente da escola já citada acima, o projeto “*Educação Midiática: capacitando crianças e jovens para uma leitura crítica do uso das tecnologias de comunicação e informação*” nas aulas de Sociologia.

O projeto ocorre uma vez por ano como conteúdo de uma unidade em cada turma do Ensino Médio, onde são ministradas aulas teóricas, tendo como base principalmente textos de pensadores da Sociologia, Psicologia, Filosofia e outros. A grade do projeto aborda os seguintes temas: a História da comunicação, a Revolução Industrial e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, o surgimento do Capitalismo, o advento da Mídia, as novas tecnologias de informação e os efeitos dela sobre a psique humana, o poder das propagandas e o consumismo, Indústria cultural, Cultura de massa, diferença entre informação e conhecimento, manipulação midiática, Indústria do entretenimento, as possibilidades do uso das novas tecnologias de informação e comunicação como instrumentos e/ou ferramentas de transformação da realidade social, Fake News, entre outros.

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

É intenção do projeto que, após a sua realização, os discentes participantes possam ser capazes de desenvolver as seguintes habilidades: ampliar a noção sobre como relação entre a mídia e alunos pode afetar a noção sobre o conhecimento e a realidade, tanto positiva como negativamente; reconhecer que a linguagem midiática massificada, em hipótese alguma, é desprovida de ideologias; reconhecer que o discurso midiático serve muitas vezes como agente disseminador e convencedor das ideologias das classes dominantes; despertar para a importância de reconhecer o ambiente escolar como espaço necessário para discussões sobre a influência que os meios midiáticos têm perante a sociedade, ajudando a criar assim uma consciência crítico-emancipatória; reconhecer a importância das novas tecnologias midiáticas como forma legítima de obtenção de conhecimento, para que o estudante possa se tornar um consumidor e produtor de conteúdo responsável.

As aulas são participativas, onde os debates sobre os argumentos dos pensadores apresentados são intercalados com filmes temáticos, vídeos de especialistas e, tem como proposta de atividades finais a elaboração de um texto argumentativo sobre as impressões e aprendizados dos alunos ao longo do projeto, assim como também um pequeno vídeo com as opiniões dos alunos sobre o tema proposto e o que ele mudou em seu horizonte educacional e em sua relação com a mídia.

Apesar de ser um projeto de cunho das ciências humanas, não se limita a discussões unicamente dessa área, mas faz pontes com outras que podem colaborar para que a compreensão e construção da consciência e do conhecimento proposto seja o mais amplo possível. Por isso envolve outros professores e outras disciplinas da grade curricular, cada qual colaborando com um ponto de vista relevante, possibilitando que o projeto seja interdisciplinar. O referido projeto foi aceito e abraçado pela direção da escola, inclusive fazendo desde então parte permanente do PPP (Projeto Político Pedagógico) da Instituição, tendo se mostrado como uma ferramenta de transformação para o pensar livre e autônomo no contexto de nossa escola.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação tem revolucionado cada vez mais as relações sociais, hábitos, costumes e modos de ser e de pensar dos povos e indivíduos. Apesar de não ser um fenômeno recente, o vertiginoso avanço nas últimas décadas na área das comunicações tem tomado



[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

proporções de Revolução (no sentido de mudança radical de hábitos), onde os indivíduos da sociedade comum foram apanhados nessa espécie de avalanche ciberdigital só imaginada nos filmes de ficção. Vivemos em uma realidade social em acelerado processo de mudança, numa sociedade líquida, como afirma em suas reflexões o Sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2000, p.10): “Os tempos são líquidos porque, assim como a água, tudo muda muito rapidamente. Na sociedade contemporânea, nada é feito para durar”. Os indivíduos, principalmente os mais jovens, carecem de oportunidades de adquirir conhecimentos que possam capacitá-los enfrentar esses novos desafios e a se localizar dentro dessa realidade, colaborando assim para uma leitura de vida em que seja possível fazer escolhas com uma consciência mais autônoma.

Hoje então, mais do que nunca, percebe-se a relevância e essencialidade de uma Educação Midiática nas escolas. É preciso que os docentes se atualizem e se capacitem teoricamente para poderem dispor de embasamento para que os discentes possam ter acesso a conhecimentos que sirvam no sentido de desautorizar a mídia como, previamente promotora da realidade, da informação e do “conhecimento verdadeiro”, para que, a partir desse ponto, elas possam se perceber como indivíduos capazes de analisar e refletir sobre as informações repassadas pela linguagem midiática e darem o seu parecer de forma crítica e posicionada, sem alienação intelectual. Só é possível a construção de um conhecimento crítico, quando é permitido ao indivíduo esse distanciamento proporcionado por uma problematização direcionada à reflexão.

### **Bibliografia:**

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BENJAMIN, Walter. A capacidade mimética. In: BENJAMIN, Walter. **Comunicação – 2: humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

TUZZO, Simone Antoniaci. **Deslumbramento Coletivo: Opinião Pública, Mídia e Universidade**. São Paulo: Annablume, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DARDOR, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**/ Pierre Dardor; Christian Laval; tradução Mariana Echarlar. – São Paulo: Boitempo, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.35-46.

- WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico e significação política**. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-02/educacao-midiatica-formacao-consciente-dizem-especialistas>

## **A PEDAGOGIA WALDORF: UM JEITO DIFERENTE DE APRENDER E ENSINAR?**

Maria Luiza Coelho Santos Carvalho<sup>98</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo trazer ao diálogo com a educação escolar formal brasileira a reflexão sobre Pedagogia Waldorf, criada pelo austíaco Rudolf Steiner (1861-1925), enquanto uma possibilidade de prática educacional alternativa correlata à diversidade, a inclusão escolar fundada numa perspectiva holística humanizada do desenvolvimento integral do ser humano. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base teórica realizada através das leituras de textos da obra de Steiner em revistas, sites, livros e artigos acadêmicos. Identifica-se nesse estudo ser necessário (re) pensar o processo de ensinar e aprender para além do modelo de nossa escola moderna herdeira da tradição epistemológica cartesiana racionalista, caracterizada por uma prática de ensino com foco na aprendizagem cognitiva conceitual do educando a promover a dissociação entre o pensar, o sentir e o fazer. Espera-se que a presente reflexão teórica proposta nesse trabalho possa ser capaz de realizar a interlocução entre a Educação e a Pedagogia enquanto forma de ampliar perspectivas alternativas acerca das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ratificar a necessidade da adoção de metodologias de ensino inovadoras que estimulem e oportunizem as escolas e os professores a repensarem sobre o papel da educação escolar na formação de seres humanos.

**Palavras-chave:** Antroposofia. Aprendizagem. Escola Waldorf. Metodologias de Ensino Inovadoras. Prática pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

É consenso entre muitos profissionais envolvidos na área educacional que o modelo oficial da educação escolar brasileira atual, ainda focada, principalmente no desenvolvimento da racionalidade e do cognitivo dos educandos já não satisfaz as reais necessidades da sociedade. E assim, a busca dos educadores por alternativas

<sup>98</sup> Pedagoga. Mestre em Educação. Professora Psicologia da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus-BA, 2019.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

pedagógicas acerca de novas posturas metodológicas capazes de promover um processo de aprendizagem formal para os educandos com ênfase no seu desenvolvimento integral se configura na ratificação da necessidade de pensar um modelo de educação que transcenda a ênfase no pensar, acreditando desse modo que existe um jeito diferente para aprender e ensinar.

Nessa perspectiva, trazer a Pedagogia Waldorf á cena em nossa contemporaneidade e reconhecê-la como uma pedagogia humanista e emancipadora adaptada à atualidade é o objetivo desse estudo. Ao defender uma concepção filosófica de ser humano considerando-o em sua totalidade, corpo, mente ação, emoção e espírito, a Pedagogia Waldorf, leva-nos a acreditar que é possível educar o ser humano de forma integral englobando todos os sentidos e fenômenos da existência humana. A intencionalidade dessa pedagogia é formar cidadãos conscientes que contribuam para a construção de um “mundo planetário” mais justo, produtivo e saudável (MORIN, 2011).

Contudo é pertinente ressaltar nesse estudo, que as qualidades excepcionais dadas à Pedagogia Waldorf, como uma pedagogia original, revolucionária, emancipadora, holística e humanista, dentre outras denominações dessa natureza, só se destacam no contexto educacional moderno quando se compara seus fundamentos filosóficos e pedagógicos com o que a educação e particularmente o ensino escolar vieram a ser em nossa sociedade civilizada do século XXI - uma concepção racionalista de ensino e de aprendizagem com um enorme hiato entre o pensar, o sentir e o fazer; entre corpo e mente; entre inteligência e afetividade.

Partindo dessa compreensão, o presente trabalho visa realizar uma reflexão teórica acerca da Pedagogia Waldorf, com a intenção de conhecer, compreender e contextualizar alguns aspectos de seus pressupostos teórico-metodológicos enquanto uma possibilidade de prática educacional alternativa correlata à diversidade e a inclusão escolar. Destacaremos nesse estudo sua abordagem filosófica antropológica e holística de ser humano; o ideário pedagógico da Pedagogia Waldorf fundada na teoria dos setênios formulada por Rudolf Steiner, que inspirado na tradição grega de que a existência humana é constituída por ciclos, criou essa proposta de educação formal; e os princípios da liberdade de autogoverno e autogestão pedagógica.

## **METODOLOGIA**

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base teórica realizada através de pesquisa bibliográfica, das leituras de textos da obra de Stein em revistas, sites, livros e artigos acadêmicos.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A abordagem filosófica da Escola Waldorf: a Antroposofia de Rudolf Steiner**

Rudolf Steiner (1861-1925) fez do educar uma potente mobilização emancipatória na medida em que elaborou uma visão de ser humano pautado em uma concepção filosófica da vida através da Antroposofia<sup>99</sup>: um método de conhecimento científico, filosófico e espiritual criado para compreender a natureza, o ser humano e o universo, e que, se caracteriza por integrar e transcender o conhecimento científico produzido pela cosmovisão materialista e cientificista. A Ciência Espiritual Antroposófica ou Antroposofia é uma cosmovisão holística que integra a visão de homem, sociedade, mundo e universo (STEINER, 1995, 2003, LANZ, 2005.)

Para a concepção antroposófica, o ser humano é uma entidade constituída<sup>100</sup>de corpo, alma e espírito, aos quais estão relacionadas, respectivamente, as faculdades<sup>101</sup>do fazer, do sentir e do pensar. Embora latentes desde o momento no nascimento físico do homem, cada um desses constituintes tem um desabrochar que segue uma progressão baseada em ciclos de sete anos, denominados "setênios". Uma vez que cada um novo setênio se instaura, a energia vital do ser humano apresenta-se especialmente investida em um aspecto específico desse desenvolvimento, acarretando modificações biológicas, fisiológicas e cognitivas peculiares (SILVA,

---

<sup>99</sup> O movimento antroposófico tem por centro de sua organização terrena a Sociedade Antroposófica Universal, com sede no Goetheanum, em Dornach (Suíça), onde é administrada a herança espiritual deixada por Rudolf Steiner (LANZ, 2005)

<sup>100</sup> Com base na Antroposofia, Steiner concebe o ser humano a partir da "Quadrímembração", onde argumenta que homem se constitui a partir de quatro corpos distintos que trabalham conjuntamente e se relacionam: a) O corpo físico que é regido pelas leis físicas e químicas da matéria e que permite o contato do ser humano com o mundo, sendo comum aos reinos vegetal, mineral, animal e a espécie humana. O corpo físico é a base material da existência, é ele quem fornece a matéria e instrumentos que permitem o homem a participar do mundo. b) O corpo etérico, também chamado de vital, ou plasmador, que é o conjunto de forças que dá vida ao ser e provoca a dinâmica das funções vitais relativas à vida, tais como: a força de crescimento, regeneração e reprodução atuando no tempo e no espaço a favor da vida e contra a degradação do corpo físico e a morte. O corpo etérico dá vida e fornece o instrumento para o pensamento, a memória e outras faculdades. c) O corpo anímico ou astral (alma) que se refere aos instintos e sentimentos, ou seja, é o corpo relacionado às sensações e sentimentos sendo comum aos homens e aos animais, este corpo é superior ao corpo etérico, dominando-o. O aspecto do corpo astral depende dos sentimentos que prevalecem no indivíduo observado. c) E o "Eu", que é quarto elemento constitutivo da entidade humana e que está além e acima dos três corpos inferiores (físico, etérico e astral). O EU, é o corpo portador da alma humana, ele é o nosso eu, o nosso ego ao quais os três corpos servem apenas de involutório, de base. O Eu, é o corpo ligado às manifestações puramente espirituais e constituído pela individualidade superior, consciência, autoconsciência, liberdade, que adquirimos mediante a nossa evolução como seres humanos (LANZ, 2005).

<sup>101</sup> Para a Antroposofia, o ser humano se relaciona com o mundo através por meio do pensar, do sentir e do querer, e essas formas de relação com o mundo são desenvolvidas por meio da educação através da linguagem cognitiva (o pensar); pela imaginação (o sentir) e pela linguagem corporal (o querer) (LANZ, 2005).

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)  
2015).

### **O ideário pedagógico da Pedagogia Waldorf**

A Pedagogia Waldorf é uma proposta de educação formal concebida e concretizada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), que teve sua origem em Stuttgart na Alemanha em 1919, quando Steiner foi convidado pelo Conselheiro de uma fábrica de cigarros, Emil Molt, para criar uma escola que serviria aos filhos dos operários da fábrica. Esse evento foi o ponto de partida para o que se chama hoje de Escola Waldorf.

Para Steiner a educação seria uma possibilidade de desenvolvimento espiritual do homem e de seu crescimento harmônico no âmbito social, que poderia, ser colocada como tarefa social para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens. Na obra “*A filosofia da liberdade*”, argumenta que o ser humano desenvolve sua percepção e seu pensar de modo a alcançar a liberdade por meio de um desenvolvimento ético e moral individual, obtido por intermédio da evolução cognitiva.

A Pedagogia Waldorf ao conceber o ser humano como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual, admite que o mesmo não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer é portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 1998).

### **A prática educacional formal da escola Waldorf e a teoria dos setênios.**

A partir da observação dos ritmos da natureza e com base no respeito ao desenvolvimento da criança Steiner elaborou “a teoria dos setênios” que apresenta o desenvolvimento humano em ciclos de sete anos. Os três primeiros ciclos <sup>102</sup>(de zero a vinte e um anos) formam o que se denomina “setênios do corpo”, refere-se ao

---

<sup>102</sup> Os três primeiros setênios (de zero a vinte e um anos) são os ciclos que abrangem o período da educação formal. Steiner ressalta que embora a vida seja constituída de ciclos e cada tenha a sua particularidade e relevância para amadurecimento integral do ser humano, nesse processo de crescimento, os três primeiros setênios do desenvolvimento humano estão mais relacionados ao amadurecimento do corpo e a formação educacional e, portanto, se constituem bases fundantes para o desenvolvimento do ser adulto (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 1998)

[Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X](#)

amadurecimento físico e a formação da personalidade do ser humano. Os três ciclos que se seguem (de vinte e um a quarenta e dois anos) são denominado de “setênios da alma”, refere-se a fase em que o indivíduo se insere na sociedade. A partir dos quarenta e dois anos, o indivíduo atinge a maturidade tornando-se pronto para imergir na vida com profundidade e espiritualidade conquistando assim novos ciclos e focos de desenvolvimento como a sabedoria, a serenidade e a plenitude.

Nesse estudo abordaremos os três primeiros setênios (de zero a vinte e um anos ) por se tratarem dos ciclos que abrangem o período da educação formal: o primeiro setênio (0-7 anos) vai do nascimento até a troca dos dentes; o segundo setênio (7-14 anos) da troca dos dentes até a puberdade; e o terceiro setênio (14-21 anos) da puberdade até a maturidade sexual (LANZ, 2013).

O primeiro setênio vai de 0 (zero) aos 7 (sete) anos de idade e corresponde a fase escolar da Educação Infantil. É o período que diz respeito à preparação da base para a evolução harmoniosa e equilibrada do desenvolvimento sensorial e corpóreo da criança. Ganha destaque nesse setênio a dimensão física em que o território do “*querer*” é a sua maior expressão, ou seja, o desenvolvimento infantil se dá no plano físico através do movimento, da brincadeira.

Conforme Lanz (2005) o conhecimento da matéria, inclusive aquela que constitui nosso corpo físico, nos é dado pelos nossos sentidos, portanto, é tão importante o trabalho com o movimento nesse setênio. A educação infantil Waldorf compreende que o movimento da criança é a base para o seu desenvolvimento emocional, espiritual, cognitivo e neurológico, pois prepara a criança para as aprendizagens a serem requeridas posteriormente em seu processo de escolarização. Nesse primeiro setênio a criança quer conhecer o mundo físico social e aprende a explorar seu próprio corpo pelo “fazer”, e nessa a compreensão, o trabalho pedagógico prioriza ênfase na liberdade de movimento, de expressão, de criação, do brincar livre e educativo de modo a possibilitar a criança o desenvolvimento das habilidades fundamentais para essa fase de desenvolvimento humano.

Considerando ainda que, na fase da primeira infância a criança aprende pelo exemplo, pela imitação do outro, e que absorve inconscientemente não só o que existe ao seu redor sob o aspecto físico, mas também o clima emotivo que a circunda, bem como o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, a escola Waldorf, procura oferecer-lhe um ambiente pedagógico seguro e acolhedor, pois a “permeabilidade infantil” ao que se acha ao seu redor é um fato que todo educador precisa conhecer e levar em consideração. Por esse motivo, a Educação Infantil na escola Waldorf é considerada a segunda casa da criança enquanto modo de garantir

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

que se sinta emocionalmente segura valorizada, querida e respeitada para que possa aprender e agir sobre o mundo físico e social de forma natural e sem pressão ou medos e assim amadureça e aprenda de forma tranquila e segura. A virtude básica que a criança precisa ver manifestada ao seu redor nesse primeiro setênio é a gratidão pela vida, deve perceber que “O mundo é bom!” E, para que isso aconteça à presença do professor na condução desse processo de construção do equilíbrio emocional e o sentimento de confiança na vida é fundamental (LANZ, 2013).

O fim do primeiro setênio se manifesta quando o corpo infantil se se alonga mudando de aspecto e quando caem os dentes de leite, estes sinais indicam que criança está ingressando uma nova fase de desenvolvimento, o seja no segundo setênio, que vai dos 7 (sete) aos 14 (catorze) anos e corresponde ao período em que a criança está cursando o Ensino Fundamental, é também a fase em que se inicia o processo da alfabetização<sup>103</sup>, partir dos sete anos a criança aprende a ler e escrever.

Em termos de desenvolvimento, a idade, dos sete aos catorze anos, a criança evolui animicamente, conhecendo e sentindo o mundo ao seu redor e sua personalidade já começa se afirmar e nesse contexto o pensar infantil assume uma forte carga emocional, por isso, nessa fase predomina o “sentir”. A criança passa a conhecer o mundo no sentido ético, moral em relação às regras e códigos condutas e no sentido estético a beleza em todas as suas formas e expressões exerce um enorme fascínio na mente infantil. Assim considerando essas questões, no segundo setênio, o aluno Waldorf tem contato intenso e constante com todas as formas possíveis de arte, o viés artístico contempla toda proposta curricular e todo conteúdo é ensinado através de música, dança, teatro, trabalhos manuais, desenho, pintura, poesia, dentre outros.

A partir dos 11 (onze), 12 (doze) anos de idade, há uma mudança qualitativa em termo da jornada do amadurecimento físico e psicológico do educando rumo à formação de sua personalidade. E no que se refere ao aspecto pedagógico, essa é uma fase que merece atenção e cuidado, e assim, toda a autoridade do professor deve estar baseada no afeto e no respeito em relação ao processo de formação da identidade de cada educando que nesse momento está em processo de construção. Por isso, o fazer pedagógico precisa estar permeado pelos saberes éticos, morais e

---

<sup>103</sup> Rudolf Steiner manifestou-se enfaticamente contra o ensino de ler e escrever antes da idade dos 7 anos devido aos prejuízos que essa intelectualização precoce causaria ao desenvolvimento harmônico das crianças. A Pedagogia Waldorf defende que nesse estágio de desenvolvimento as crianças ainda não apresentam habilidades mentais necessárias à manipulação de símbolos, já que os prolongamentos de seus neurônios não completaram o processo de mielinização e assim as crianças só devem ser alfabetizadas a partir dos seis anos e meio (SILVA, 2015)

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

estéticos e em articulação com a vida. A virtude básica a ser aprendida e ensinada no segundo setênio é a beleza, o educando deve perceber e sentir que “O mundo é belo!” (LANZ, 2005).

O terceiro setênio vai dos 14 (catorze) aos 21 (vinte e um) anos de idade e corresponde ao Ensino Médio. Essa fase de desenvolvimento é caracterizada pela evolução dos sentidos cognitivos em que os pensamentos e a visão pessoal do mundo do educando são agora estruturados de forma abstrata. O desenvolvimento do pensamento formal caracterizado pelo raciocínio lógico, analítico e sintético, estimula o “pensar”, e o adolescente irá buscar uma compreensão da vida e seus fenômenos. Segundo Silva (2015), nesse terceiro ciclo do setênio inicia-se o estudo das abordagens de teorias puramente formais, pois o desenvolvimento do sistema neurosensorial do jovem já apresenta uma maturação necessária para cumprir tal tarefa sem prejudicar o seu desenvolvimento físico e psicoemocional, ou seja, o educando já possui maturidade para encarar o mundo do ponto de vista conceitual, e assim, o currículo Waldorf volta-se para a abordagem das teorias conceitualmente objetivando a compreensão da realidade, verificando as possíveis explicações para os seus fenômenos.

Nesse terceiro setênio as energias da função de desenvolvimento do sistema psicoemocional se constituem a base para a formação da construção da identidade do adolescente e do seu constituinte espiritual. O adolescente conhece as ideias e os pensamentos de outras pessoas; procura explicação para tudo e daí surgem as frequentes perguntas existenciais, e assim, começa a criticar o mundo, as pessoas, as instituições, vive crises existenciais identitárias, os problemas religiosos o atormentam e a curiosidade, o desejo de aprender é denso e intenso. Nesse contexto, o professor torna-se um modelo de autoridade e referência para o adolescente, um amigo com quem se questiona a vida e para tanto, precisa estar preparado para manter e ampliar o entusiasmo adolescente que nesse momento é querer confirmar o que é realmente verdadeiro no ser humano. Sendo assim, o processo de ensino deve garantir ao adolescente um processo de aprendizagem harmônico, equilibrado a partir de uma integração saudável e produtiva ao mundo físico e sociocultural de forma a alcançar o equilíbrio interior. Tornar o jovem desperto e consciente, preparando-o para melhor lidar com os desafios da vida dando ênfase à necessidade de sempre respeitar o outro e sem esquecer a própria responsabilidade moral e social é intenção desse setênio. Nessa fase a virtude básica é a sinceridade e o que o adolescente quer ver ao seu redor é o mundo verdadeiro (LANZ, 2013).



**O currículo Waldorf**

O currículo Waldorf, está fundado segundo a característica dos três primeiros setênios e apresenta-se orientado para atitudes e dispositivos didático-metodológicos diferenciados em cada um desses ciclos e portanto, organiza seus conteúdos curriculares com base no tempo e no ritmo adequados à situação específica de evolução relacionado à fase de desenvolvimento humano.

Considerando que para Antroposofia, existem três formas pelas quais o ser humano se relaciona com o mundo: o pensar, o sentir e o querer, e que através da educação tais aspectos são desenvolvidos por meio da linguagem cognitiva (o pensar); pela imaginação (o sentir); e pela linguagem corporal (querer); na proposta curricular Waldorf, o ensino das disciplinas curriculares busca efetivar a harmonização dessa tríade “*pensar, sentir, querer*”, procurando alternar a interlocução interdisciplinar e o equilíbrio entre os conteúdos formais, as atividades artísticas e corporais.

Essa alternância entre as atividades mais intelectualizadas e as atividades práticas é veículo didático que perpassa todas as disciplinas curriculares, e assim, toda aula, na escola Waldorf, é sempre organizada de modo a promover a alternância entre a atividade mais intelectualizada e as atividades práticas e artísticas. Assim, o desenho, a pintura em aquarela, a música, o canto, o teatro, a modelagem, a euritmia<sup>104</sup>; os trabalhos manuais (tricô, crochê), a marcenaria, a educação física, a jardinagem, são trabalhados no cotidiano escolar de forma articulada com os conteúdos formais de cada época<sup>105</sup> e de acordo as demandas psicoemocionais do educando para que este vivencie um aprendizado significativo. Essa perspectiva pedagógica visa oferecer atividades que desenvolvam não só a cognição, mas a criatividade, a reflexão e crítica (SILVA, 2015).

A liberdade quanto ao método pedagógico e proposta curricular<sup>106</sup>, são

---

<sup>104</sup> A euritmia é considerada a arte do movimento, uma linguagem, uma forma de dança, a música em movimento, poesia e arte enquanto o corpo faz gestos limpos com graça e força. A arte da Euritmia torna visível tanto a palavra falada como a música, através de movimentos executados pelo corpo como instrumento. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo. Foi criada por Rudolf Steiner em 1912 e desde então tem sido usada para fins educacionais e terapêuticos (LANZ,2005)

<sup>105</sup> Diferentemente da rotina escolar convencional, quando em um turno se sucedem aulas de várias matérias, na Pedagogia Waldorf, durante o período de aproximadamente um mês, uma única matéria é destacada como tema principal, de modo que as demais atividades que compõem o currículo são a ela relacionadas com o intuito de complementá-la, sob perspectiva interdisciplinar (SILVA, 2015)

<sup>106</sup> A autonomia quanto ao currículo não significa que matérias exigidas pelos programas oficiais de ensino não sejam ensinadas, mas que à escola possa determinar a época e a forma em que devem ser lecionadas em seu programa. As escolas Waldor, cumprem as diretrizes legais estabelecidas pelos órgãos, documentos e legislação educacional vigente relativo a Lei diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

aspectos que distinguem a Escola Waldorf das outras escolas. À medida que a Pedagogia Waldorf cultiva como a estratégia primordial da sua educação uma metodologia de ensino que estimula desenvolver no educando suas capacidades latentes de forma livre com base em uma proposta evolutiva de educação com foco na necessidade do que o educando precisa saber em determinada idade, ela inaugura no cenário educativo pedagógico uma perspectiva metodológica inovadora de ensino e aprendizagem tanto do ponto de vista de seus fundamentos teórico-epistemológicos, quanto da organização de um modelo didático-metodológico interdisciplinar, dialógico e interacional, e essa postura teórico-metodológica nos faz repensar a limitação do modelo típico da tradição epistemológica cartesiana da escola moderna que supervaloriza a racionalidade.

Essa peculiaridade do currículo Waldorf acerca do ensinar e educar aliando o aspecto intelectual ao bem-estar físico, emocional e espiritual do educando com vistas a sua qualidade de vida e seu bem estar no mundo, é um dos aspectos que o torna singular, democrático e emancipatório.

### **A autogestão na Escola Waldorf**

Tomando como referencia os ideais da Revolução Francesa, <sup>107</sup>Rudolf Steiner criou o conceito de “Trimembração Social”, uma concepção de sociedade e de indivíduo que se expressa a partir de três aspectos da vida humana: a liberdade espiritual-cultural (princípio da liberdade); o jurídico-político (princípio da igualdade); e a econômica (princípio da fraternidade). De forma articulada, integrada e autônoma os princípios da Trimembração Social regulamentam a estrutura organizacional e pedagógica escolar waldorfiana, e assim, a liberdade espiritual na vida cultural é vivenciada através de um sistema educativo livre; a igualdade legal e democrática na vida jurídico<sup>108</sup>-política regulamenta a vida institucional; e a fraternidade econômica é vivenciada através da fraternidade social pautada numa vida econômica solidária e associativa em relação às questões sócio-comunitárias das necessidades que podem surgir nas relações humanas (LANZ, 2013).

---

<sup>107</sup> Com fundamento no lema da Revolução Francesa, um momento histórico em que a Europa buscava ideias e modelos sociais novos para se reconstruir por causa do fim da primeira guerra mundial, Steiner propôs um novo sistema de reestruturação do organismo social “o conceito de Trimembração Social”, em que procura ressignificar a Liberdade de um pensamento responsável, a Igualdade de direitos e obrigações e a Fraternidade através do respeito mútuo.

<sup>108</sup> A Escola Waldorf, organiza-se em torno de uma autogestão pedagógica, administrativa e democrática com ampla participação dos pais e professores. Em termos jurídicos, uma escola Waldorf se constitui uma associação de direito civil sem fins lucrativo que pode receber auxílio financeiro, patrocínios e doações.

## **O professor Waldorf**

Os professores são considerados a alma de uma escola Waldorf, e por isso, sempre que possível, um único professor, acompanha a turma por todas as séries. Ao longo da Educação infantil o mesmo professor costuma acompanhar a criança. Durante os Anos do Ensino Fundamental cada classe tem um único professor, que trabalha todas as disciplinas até o fim do Ensino Fundamental e que deve ser além de um especialista, principalmente um pedagogo. No Ensino Médio um professor assume o papel de tutor da classe no decorrer dos anos e, portanto, precisa ser um perito na matéria que leciona para despertar no educando a curiosidade epistemológica, o entusiasmo e desejo de aprender. Somente as disciplinas específicas como: artes, trabalhos manuais, educação física e línguas estrangeiras se constituem uma exceção a essa regra (LANZ 2013).

Considerando que para a pedagogia Waldorf a liberdade é o princípio educativo que implica na concepção de que tanto o educador como o aluno, são livres para buscar o propósito de sua vida e que um bom ensino consiste em *ensinar a aprender*, supõe-se que o professor precisa ter conhecimento das fases de desenvolvimento do educando para educá-lo de forma verdadeira, respeitando os ritmos do seu desenvolvimento, bem como deve cultivar entre ele e os educandos uma relação de afetividade e servir de modelo de referência enquanto figura de autoridade no sentido de conduzir o educando ao despertar de suas potencialidades corrigindo cuidadosamente nesse processo os defeitos aparentes sem ferir o princípio da liberdade de ser de cada um. Nessa direção, o papel do professor Waldorf, é conduzir os educandos ao seu destino final de seres humanos, cabe a ele a “responsabilidade” de procurar formar o educando de acordo a feição da individualidade de cada um e fazer com que siga e atinja harmoniosamente o caminho que o conduz a essa realização. A ação do professor deve estar sempre empenhada em captar toda a personalidade do educando e ajudá-lo a elevá-la cada vez mais, e para isso, o professor Waldorf estar bem preparado, ter disponibilidade para gerir sua própria evolução e estar aberto para os impulsos espirituais (LANZ, 2005, 2013).

## **O aluno Waldorf**

O que diferencia a Escola Waldorf, das demais é a abordagem do aluno, este, concebido como um ser humano livre, inteiro, interativo, relacional e capaz de por si mesmo encontrar propósito e direção para sua vida.

### **Avaliação do professor**

Na escola Waldorf, a avaliação do professor tem como ponto de partida e chegada a autoeducação. Através de reflexões de si mesmos no cotidiano escolar com os professores realizam a auto-avaliação sobre seus atos, seu trabalho com os alunos e como forma de feedback e novas possibilidades de ações e projetos futuros.

### **Avaliação do aluno**

A avaliação é contínua, diversificada e formativa, realizada mediante análise da trajetória do aluno como um todo e configura-se tanto um processo de leitura da situação de aprendizagem atual dos educandos quanto ponto de partida para desenvolvimentos posteriores. Na avaliação pode-se adotar ou não a aplicação de provas, mas como é o mesmo professor que acompanha o aluno ao longo do ensino fundamental, a Pedagogia Waldorf leva em conta as etapas de desenvolvimento do educando e não as avaliações pontuais. Sem dar nota, o professor descreve seu aluno através de boletins anuais contendo toda sua biografia, sua personalidade, espírito social, comportamento, fantasia, riqueza de pensamentos, seus conhecimentos conceituais, reais e nessa ótica, valoriza-se os avanços e pontua-se o que o educando ainda teria melhor capacidade de produzir (LANZ, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em nossas escolas brasileiras o paradigma educacional emergente tem sinalizado para a necessidade de uma revisão urgente nos princípios e procedimentos da prática pedagógica do sistema escolar na direção de um modelo de educação que viabilize a formação integral do ser humano. O que isso significa? Que precisamos construir paradigmas educacionais que se proponham transcender o ensino instrumental e tecnicista, em outras palavras, precisamos de uma pedagogia adaptada à atualidade que considere o ser humano como um todo. Desse modo, realizar a interlocução entre a Educação e a Pedagogia Waldorf, enquanto forma de ampliar perspectivas alternativas acerca das práticas pedagógicas nos faz a repensar sobre o papel da educação escolar na formação de seres humanos, bem como, acreditar que existe um jeito diferente de aprender e ensinar que não caminha na contramão da história.

## **REFERÊNCIAS**

***Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X***

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Fontes, Históricos e Princípios da Pedagogia Waldorf**. 1998. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/pw3.htm>. Acesso em 28 de maio de 2019.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LANZ, Rudolf. **Noções Básicas da Antroposofia**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I**. O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. 2ª. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II**: Metodologia e didática. Tradução de Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

SILVA, Dulciene A njos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf **Educar em revista**. n.56. Curitiba Apr./June 2015 . <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41463>. Acesso em: 18 de jul de 2019

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. Disponível em: (<http://www.sab.org.br/>) Acesso em 04 de maio de 2019.

## **A LEITURA NA ESCOLA: CONTRIBUTOS REFLEXIVOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO PESSOAL DO ALUNO**

Tiago Santos da Silva<sup>109</sup>

### **Resumo**

O estudo apresentado neste artigo tem por objetivo discutir a importância da leitura na escola e suas contribuições para a formação pessoal do aluno. As reflexões realizadas tratam da relevância da leitura e da criação do hábito de ler para a vida do sujeito de forma que este venha a exercer uma prática social positiva. A pesquisa em questão é de natureza qualitativa do tipo bibliográfica como também apresenta um relato de experiência do estágio desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental I com os alunos do 3º ano. Esta pesquisa traz relevantes contribuições no que se refere à necessidade da leitura para os alunos na fase escolar e como isso interfere nas suas ações com ou outro e com o mundo. A partir das reflexões realizadas com esta pesquisa considera-se que a leitura é um meio para a emancipação política do sujeito de forma a influenciar sobre sua participação nos diversos espaços da sociedade assim como proporcionar aquisição de saberes e transformá-lo em conhecimento pessoal e que este seja dotado de senso crítico reflexivo para experienciar sua cidadania.

**Palavras-chave:** Prática de leitura. Leitura. Sujeito. Experiência leitora.

<sup>109</sup> Acadêmico do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. E-mail: [tiagos9@live.com.pt](mailto:tiagos9@live.com.pt).

## **Introdução**

A leitura representa na sociedade um relevante papel no processo de transformação social como também um instrumento de poder na trama da dinâmica sociocultural dos povos. Na educação escolar de crianças nos iniciais o hábito de ler bem como a aquisição de uma prática leitora frequente destes mediado pelo professor ou em ambientes não escolares como em casa junto à família podem se constituir em uma valorosa contribuição para a formação de leitores. E com estas primeiras reflexões objetiva-se: discutir a importância da leitura na escola e suas contribuições para a formação pessoal do aluno. A leitura é um dos componentes essenciais para a afirmação do sujeito no âmbito cultural o que torna a pessoa responsável por o fazer cultura e participar dos fatos sociais que voluntariamente ou não os chama a participar e tomar partido. Em suma os convida a ação, a serem sujeitos de um mundo em constante reconstrução.

Na educação das crianças dos anos iniciais esse encantamento pela leitura começa com o professor e a escolha do gênero textual apropriado a que o momento pede. O gosto pela leitura se constrói aos poucos a partir da escolha de narrativas instigantes e direcionada ao público alvo, isto é, histórias com suas respectivas narrativas condizentes a idade das crianças.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa do tipo bibliográfica e para o seu desenvolvimento recorreu-se a fontes diversificadas como: artigos científicos, monografia e livros.

A pesquisa é qualitativa, pois de acordo com Minayo (2013, p. 21) “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]”. Os estudos qualitativos valorizam o processo e a realidade social em que os indivíduos estão inseridos. Esta pesquisa é do tipo bibliográfica por compreender que este tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador o contato com diversos materiais de estudos já realizados por outros pesquisadores, desta forma, oferece ao pesquisador informações sobre um tema sob diferentes perspectivas de análise. Logo a pesquisa bibliográfica não é repetição de um mesmo assunto, mas a possibilidade de fazer pesquisar sob uma nova perspectiva e chegar a resultados inéditos ou inovadores. (MARCONI; LAKATOS, 2010)

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

O estudo também apresenta um relato de experiência fruto do estágio realizado em uma escola da rede pública do município de Ubaitaba localizado no Sul do Estado da Bahia. A instituição oferta o Ensino Fundamental I, o estágio foi realizado na turma do 3º ano composta por 26 alunos no turno matutino entre os meses de abril e maio do ano de 2019.

As reflexões deste estudo foram realizadas a partir do referencial teórico utilizado e do relato de experiência do discente que assina a autoria deste artigo durante a realização do Estágio Supervisionado III do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. O estágio de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um período de aprendizagem e de valiosas contribuições para a formação de futuros profissionais em educação, logo se entende a importância do olhar atento sobre o espaço escolar e os sujeitos para uma compreensão do que envolve a prática docente e como o período de estágio contribui para a pesquisa de situações expostas e das que podem emergir durante o tempo de vivência na escola.

### **A importância da leitura para a criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

A criança em contato com a leitura na escola pode vivenciar aprendizagens significativas para a vida e principalmente para o seu processo de alfabetização, na escrita e leitura, e nos múltiplos tipos de alfabetização e se tornar sujeito alfabetizado e letrado. Posto isto, espera-se que a criança alcançada com práticas leitoras construtivas consiga ler e interpretar o mundo percebido por ela de diversas formas. Em síntese com o hábito de ler objetiva-se criar uma consciência de transformação do ser e do olhar deste sobre os vários espaços e territórios de vivência do sujeito.

O educando dos anos iniciais ainda em fase de apropriação e maturação do sistema alfabético e do processo alfabetização nos momentos da prática de leitura didatizada, degustação ou até em outros espaços poderá estar a aprender e/ou assimilar novos conhecimentos e aprendizagens. Uma prática escolar/docente orientada a construir ou despertar no educando o hábito da leitura poderá proporcionar os seguintes benefícios:

- enriquecer o vocabulário;
- facilitar a aquisição experiências;
- ampliar o conhecimento da língua;
- espírito de crítica;
- despertar a inteligência;
- fertilidade na imaginação;
- clarear as ideias;

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

- aperfeiçoar a cultura;
- fornecer a resolução clara para problemas propostos. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1998, p. 116)

Essas contribuições da leitura representam para o público do ensino fundamental – anos iniciais – uma evolução no sentido de que se uma criança consegue incorporar alguns dos pontos benéficos proporcionados pela leitura denota um crescimento pessoal do leitor e da aprendizagem. A leitura como afirma Isabel Solé (1998, p. 22) “[...] é um processo de integração; tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura.” Neste sentido as interações do leitor e a integração de experiências adquiridas no ato de ler guiam-no no percurso de construção de conhecimento e de sua identidade de sujeito mediado por diversas práticas sociais.

Ainda que a criança não tenha a competência leitora da forma gráfica no livro, ela é um leitor, à medida que a leitura excede a forma da palavra, e esta, vem das experiências e vivências de mundo do sujeito. Pelandré et al (2011) reafirma que o ser e sentir leitor vem antes do domínio do código escrito. Precocemente a criança está a sofrer influência do externo e do seu produto social. A era das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e dos recursos visuais, produtos de uma sociedade em constante processo de tecnologização imprime nas relações sociais e interpessoais influências no modo de aprender e ler a sociedade nas variadas formas de participação. A leitura do mundo também passa pela participação das tecnologias informatizadas e da televisão, estas, com seus textos, imagens e linguagem particular ajuda na formação do leitor, cria a imagem e o texto verbalizado na mente dos sujeitos sobre o mundo da palavra escrita ou do desenho, porque a leitura também é análise do visto via imagem e som.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1998, p. 36)

A escola pública recebe em seus espaços crianças de contextos diversificados e entre estes podemos encontrar crianças com um rico capital cultural leitor ou até incipiente por diversos motivos. Uma criança que convive com o exemplo de família leitora e que estimula o hábito de ler na criança, seja na leitura compartilhada entre pares ou compra/presente de livros tem maior potencial de desenvolvimento da aprendizagem e gosto pela literatura e também poderá incorporar a sua vida os benefícios do ato de ler citados por Oliveira e Nascimento (1998). Contudo a pluralidade do cidadão brasileiro, neste caso, em idade escolar é complexa para que



### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

se possa atingir um estado de equidade social quando nos reportamos às classes menos favorecidas economicamente, o hábito de ler pode ser inferior ao desejado, em virtude da escolaridade, modelo referencia de sujeito leitor que a criança tem em sua casa e o acesso pessoal por estes a obras literárias e seus diversos gêneros e tipologias.

Em meio às dificuldades por alguns e a missão de promover a leitura como importante hábito a vida da criança e da constituição do ser humano, caberá a escola, e também a família proporcionar meios a formar na criança uma consciência sobre a necessidade do ato de ler. Ler para além dos objetivos de ensino da aula, mas uma leitura que transgride e transcende novas perspectivas comportamentais de ser e agir no seu período da sociedade. Um sujeito que no seu tempo promova a boa ética/moral para um rearranjo social mais equacionado em meio às discrepâncias de valores presente em uma mesma raça. Para Irandé Antunes formar leitores e desenvolver a competência em leitura e escrita é tarefa prioritária da escola e não exclui também a participação dos demais agentes da sociedade civil.

[...] essa prioridade da escola na formação do leitor não exclui, evidentemente, a atuação da família, na ação diurna dos pais, que devem assumir a iniciação da criança nesse mundo gráfico (e, por vezes, mágico) das palavras. Não exclui ainda a sociedade, os meios de comunicação - todos: jornais, revistas, TV, páginas de internet - nem exclui (principalmente essas!) as políticas orientadas para a educação e a promoção da cultura letrada (ANTUNES, 2009, p. 202 apud PELANDRÉ et al, 2011, p. 58).

Neste sentido conforme o caminhar para a formação do leitor, ele “pode ser leitor do código escrito, pois, necessariamente, é leitor do mundo. Vimos também que esse leitor se forma tanto na escola, como na sociedade.” (PELANDRÉ et al, 2011, p. 58). Portanto o compromisso maior e o local privilegiado é a escola que por intermédio de práticas pedagógicas voltadas para a literatura como: projeto de leitura e sarau literário poderá instaurar princípios de interesse e gosto pela leitura.

### **O sujeito e a leitura: um relato de experiência no 3º ano do Ensino Fundamental**

O relato de experiência de momentos de leituras com os alunos se deu no período de estágio do discente que assina a autoria deste artigo. A disciplina Estágio Supervisionado III, o qual o acadêmico do curso de licenciatura em Pedagogia pôde ter o contato com a sala de aula e experimentar e aprender a ser docente mostrou a complexidade de o ser em meio à diversidade psicossocial e cognitiva dos sujeitos da aprendizagem. Durante o estágio supervisionado o estagiário em momentos oportunos conseguiu junto à turma do 3º ano vivenciar momentos de leitura deleite

por puro gosto de apenas ler histórias sem comprometimento com o programa de ensino.

A escola em que o estágio foi realizado é pequena, porém muito acolhedora e viva em suas cores e na dinâmica social dos seus integrantes e partícipes. Nessa instituição não há uma biblioteca, mas há estante no corredor com uma grande variedade de livros destinado ao público que a escola atende – crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – e no interior há estantes no formato de casa cheias de títulos literários para o aluno escolher. Como a escola não tem uma sala específica para biblioteca a instituição empenha-se em proporcionar o acesso às obras literárias e o incentivo a leitura. Os alunos que desejarem ler em casa podem levar os livros para sua residência, mediante solicitação a um professor ou a gestora da escola.

A experiência e vivência com a leitura na turma se deram no início do primeiro horário logo após a chegada dos alunos e acolhida destes. A imersão na leitura ocorria sempre na quarta-feira em aproximadamente 30 minutos antes do início da aula da disciplina de Educação Artística. O estagiário começou a ler para os alunos conforme sua observação sobre a ação destes na sala de aula. Antes de a aula começar eles ficavam livres para brincar e socializar entre si, entretanto, eles ficavam muito agitados o que por vez causava barulho e incômodo aos outros espaços da escola.

Então a partir deste princípio de incômodo as atividades desenvolvidas pelos demais profissionais da escola o estagiário começou a ler livros de poucas páginas e nas semanas seguintes a escolha do livro do dia passou a ser coletiva. Exibiam-se três exemplares diferentes e em consenso o estagiário lia para a turma o livro escolhido pelos alunos. Houve dias em que os alunos também liam e contavam a história em parceria com o estagiário e também entre si. Durante a leitura realizada com a turma o estagiário utilizou a estratégia de leitura de Solé (1998) neste caso o estagiário optou por dá atenção especial aos dois primeiros momentos, antes da leitura e durante a leitura:

Antes da leitura:

- Levantar os conhecimentos prévios sobre a temática do livro;
- Fazer previsões sobre o texto a partir da exploração de: títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.;
- Estimular e promover a interação dos alunos por meio de perguntas sobre o texto.

Durante a leitura:

- A leitura compartilhada com participação do professor e alunos;
- Confirmação ou negação das previsões feitas antes da leitura;
- Realizar pausas estratégicas e questionar os possíveis desdobramentos da história.

A leitura com essa turma foi prazerosa e satisfatória a julgar pela cooperação e interesse no momento da leitura bem como a participação na pausa estratégica da história escolhida. Ressalta-se aqui que a prática de leitura com a turma do 3º ano mostrou o quão importante é a leitura e o poder que uma história contada em algumas páginas com suas palavras e gravuras podem influenciar o momento e a vida de um sujeito. O que a leitura pode fazer pelo sujeito? A diversidade e a subjetividade da resposta se encontram em cada sujeito que caminhou com a vivência sobre si e a vida. Nesses educandos pode-se dizer que a prática de leitura os ajudou a observar, ouvir e participar dos questionamentos lançados.

O incentivo a leitura por parte da escola torna-se um fator decisivo para a cultura do ato e hábito de ler na vida escolar e pessoal dessas crianças. A instituição está empenhada em prover práticas de leitura nas turmas e no coletivo no sentido de reunir toda a comunidade escolar. Observa-se o engajamento dos professores tanto para os objetivos de aprendizagem como para o formar leitores. O professor da disciplina Língua Portuguesa oportuniza no início de suas aulas a leitura deleite, leitura esta, que pode ser do cantinho de leitura da sala ou o aluno pode trazer um material pessoal para compartilhar com a turma.

Ler reflete na formação pessoal e na sua humanização do sujeito, vai além do saber para: informar, divertir, pesquisar, comunicar etc. o ato de ler contribui para a consolidação dos princípios que regem um povo, a ética e a moral, isto é, a busca por conhecimento através da leitura molda as ações do indivíduo. A fase da infância é um período fértil para estimular a criança a ler, pois mediante a prática se cria o hábito e consequentemente a criança poderá tornar-se um adulto crítico reflexivo que tenha posicionamento sobre os assuntos pertinentes a si e ao mundo.

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p. 03 apud ARANA; KLEBIS, p. 26670, 2015)

Ler o mundo para por intermédio da literatura pode causar provocações, revolta, revolução e regozijo, o leitor a partir do entendimento que a leitura causa reações diversificadas na sua experiência leitora poderá avançar para um amadurecimento na forma de transposição social, isto é, o comportamento humano evolui baseado em uma ação orientada no sentido de ser um agente de influência e modificação sobre o meio e o estado das coisas.

Ler é, antes de tudo, pertencer a um meio que se renova a cada dia com diferentes formas, pensamentos e ideias; lendo o aluno estará apto para desbravar desafios e ser dono do seu próprio conhecimento e usar a leitura como forma de integração. (ARANA; KLEBIS, p. 26684, 2015)

Para o processo de construção do sujeito a leitura representa para a aprendizagem destes uma fonte de poder e apropriação de recursos para a incorporação de novas aprendizagens e também a capacidade de formular hipóteses, interpretações e possíveis soluções de fatos de um objeto de estudo ou de uma situação do seu dia a dia.

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETI, 2007, p. 2 apud GONÇALVES, 2013, p. 11)

No ato de ler o indivíduo fortalece o cognitivo, pois a atividade de suas células cerebrais permite criar relações com outras áreas do conhecimento e realizar inferências do texto lido e o relacionar e confrontar a outros textos e a suas experimentações de mundo.

Dito isto, a leitura e o hábito de ler representa na vida dos sujeitos uma oportunidade de construir um caminho para a mutação dos aspectos psicológicos e psicossociais do sujeito no sentido de reforço positivo destes, bem como é um meio de questionar-se enquanto sujeito individual e coletivo perante as injustiças sociais que permeiam a vida dos povos e toda uma imensa teia social.

### **Considerações finais**

A leitura representa na vida das pessoas um importante meio de emancipação política e social dos sujeitos para agir sobre a realidade. Ler é atividade vital para o ser humano, a criança em especial, ao iniciar sua expedição no mundo da leitura

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

poderá criar o hábito de ler e posteriormente usufruir dos benefícios que esta oferece, dentre o principal, está o desenvolvimento cognitivo e a formação pessoal do ser sujeito comprometida com ações afirmativas e humanizadas para a sociedade.

Ler um livro vai além de decodificar palavras e significados, a verdadeira leitura é conseguir enxergar o que não está visível graficamente, é fazer uma leitura de aquisição de saberes e transformá-lo em conhecimento pessoal e social.

Esta pesquisa e o relato de experiência do estágio contribuíram para apresentar reflexões importantes sobre a necessidade de realizar práticas de incentivo a leitura bem como mostrar a importância que a escola desempenha para criar o hábito de ler nas crianças para que tenha uma formação escolar e pessoal dotada de senso crítico reflexivo sobre si o mundo.

## Referências

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno**. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 26669-26686.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

GONÇALVES, Debora Souza Neves. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. 2013. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. IN.: \_\_\_\_\_. Deslandes, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1, p. 9-30.

OLIVEIRA, Isabel Cristina F.; NASCIMENTO, R. B. A importância da leitura no Ensino Fundamental - uma perspectiva interdisciplinar. **Educação em debate**, Fortaleza, ano 20, n. 36, p. 113-119, 1998.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos et al. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; trad. Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## **A HORTA ESCOLAR COMO REFERÊNCIA E MEIO SUSTENTÁVEL NAS ESCOLAS DO CAMPO**

Jacira Ferreira Nascimento\*  
Maria D' Ájuda Viana Lima\*  
Odete Oliveira de Sá Menezes\*

### **RESUMO**

Este estudo, resultado de uma pesquisa de conclusão de curso de especialização em Educação do Campo realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC-BA, tem como objetivo apresentar algumas possibilidades de diálogo entre a educação do campo e a preservação do ambiente no âmbito escolar, levando em conta a interdisciplinaridade como forma de trabalhar conjuntamente. Para tanto, analisamos alguns documentos, artigos de periódicos e livros pertinentes à temática. Em seguida, apresentamos as vantagens do desenvolvimento de uma horta escolar para a prática de ações pedagógicas interdisciplinares cujos alcances repercutem na vida da comunidade externa. Trabalhar esse assunto no âmbito escolar pode-se mostrar bastante benéfico, visto que com essas iniciativas com os alunos tornam-se multiplicadores da mensagem de preservação e conservação do meio ambiente, principalmente em se tratando de escolas do campo. Ações afirmativas como essas ajudam a assegurar uma escola de qualidade seja na cidade ou no campo em busca de primar por uma qualidade de vida mais saudável.

**Palavras-chave:** Meio-Ambiente. Interdisciplinaridade. Horta escolar

### **Introdução**

Desde a antiguidade a relação entre a natureza e a cultura vem passando por uma série de diferenciações. Filosofias humanistas inclinaram-se a proclamar a "superioridade" do homem em relação ao "reino da natureza" e, com isso, o meio ambiente passou a ser transformado pela "necessidade" humana, sofrendo, desde então, com as consequências dessas ações. Com o passar do tempo, as relações entre natureza e cultura têm se manifestado nas concepções do patrimônio, que buscam apropriar-se de alguns programas e políticas públicas em prol dos bens culturais.

Partindo desse princípio, este artigo não só aponta algumas situações, as quais são consideradas prioritárias para a conservação do meio ambiente no âmbito escolar, intermediado pelo desenvolvimento sustentável, como também reforça a possibilidade de criação de horta escolar para garantir um meio sustentável para uma alimentação escolar livre de agrotóxicos. Com o pressuposto de que as políticas públicas afirmativas precisam ser organizadas pensando nas particularidades das escolas do campo, essa temática pode ser debatida e abordada em tópicos como: vida na escola, relacionamentos interpessoais, relação do aluno com o ambiente escolar no que diz

respeito ao lixo por ele produzido e à diversidade dos ecossistemas presentes na escola.

Existem muitas formas de tratar essa temática no ambiente escolar, tais como: reciclagem de matérias; horta comunitária, agricultura familiar, consumo sustentável entre outros.

Ao propor, por exemplo, a possibilidade de descobrir o que é lixo, observando os diferentes tipos, realizar campanhas de conscientização, compreendendo e conhecendo o destino do lixo, bem como a execução de ações de como o lixo deve ser tratado, auxilia na promoção de atividades variadas que favorecem as relações entre comunidade escolar e demais pessoas da comunidade de entorno, pois todos fazem parte desse espaço físico e natural, que pode ser transformado positivo ou negativamente. Tudo isso irá depender da real utilização.

Com adoção de práticas com esse fundamento participativo e comunitário, é possível construir um espírito de fraternidade, de equidade e de justiça social e ambiental no ambiente educacional, e suscitar uma reflexão que constitua a superação desse modelo que requer, para a própria sobrevivência e perpetuação, a existência da exploração, da opressão e até da distorção de diferentes partes da maioria, no intuito de viabilizar o lucro de uns poucos sob o sacrifício da maioria.

Sendo assim, necessário se faz acompanhar as mudanças atuais, para assunção de compromisso pela defesa da democracia e preservação ambiental, assim como adotar novos métodos relacionados à melhoria da qualidade de vida visando à participação ativa de todos – principalmente dos que atuam em instituições escolares na formação de novos cidadãos e podem, para isso, articular forças variadas, utilizando a interdisciplinaridade em busca da construção de um mundo melhor dentro e fora do espaço escolar. É preciso, para tanto, buscar uma forma de adotar atitudes que possam contribuir para o bem das pessoas, visando ao desenvolvimento ambiental.

### **A horta escolar - alternativa viável**

A fim de desenvolver atividades relacionadas à sensibilidade e participação coletiva, levando em consideração a realidade atual, algumas Unidades Escolares precisam envolver a comunidade em seu entorno, entendendo que a busca da alimentação saudável e a conscientização integral dos alunos nesse processo é fundamental para alcançar sucesso em relação às ações que envolvem o cuidado com o meio ambiente.

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Para tanto, a horta escolar surge não só como meio viável de desenvolver atitudes e competências relacionadas a essas ações, mas também como valorização da produção de alimentos livres de agrotóxicos, uma vez que a possibilidade de integração entre pessoas em prol de um bem comum – a horta escolar – e o respeito dos envolvidos pelo meio ambiente são fundamentais para se adquirir uma vida saudável porque a saúde [...] depende da pureza do ar que respiramos e da água que bebemos, e depende da saúde do solo a partir do qual são produzidos os nossos alimentos. (CAPRA, 2002, p. 240).

Assim, para saciar as necessidades primárias como respirar, alimentar e sobreviver dignamente, todos precisam estar inseridos nos processos cíclicos da natureza. É preciso, para tanto, reconhecer variedades de plantas comestíveis e suas utilidades, bem como valorizar a importância do trabalho e cultura do homem e da mulher do campo.

É preciso, pois, contextualizar os conteúdos das disciplinas ministradas com a realidade campestre, tendo em vista que “[...] a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.” (FREIRE, 1997, p. 56). Essa educação, proposta por Freire, patrono da educação nacional, [...] tem como base o diálogo, com uma linguagem que parte da realidade dos educandos, valorizando os saberes já produzidos e levando em consideração a concreticidade do cotidiano. (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 243)

Em outras palavras, o cultivo de horta escolar sustentável, os alunos quando tem a oportunidade de manusear o solo, descobrem o prazer de plantar os seus próprios alimentos e descobrem também seu valor como produtor. Em assim sendo, faz-se necessário refletir sobre a inclusão da educação ambiental nos espaços escolares, principalmente quando no que diz respeito às escolas do campo – cujo espaço físico, por vezes, é apropriado para o desenvolvimento de hortas escolares e podem suscitar o envolvimento da comunidade escolar e comunidade do entorno em busca de uma melhor qualidade de vida.

Em relação a esta proposta, Pimenta e Rodrigues (2011, p. 6), afirmam que:

É fundamental que se lance mão da educação ambiental na promoção de uma nova cultura alimentar nas escolas, fazendo-os conhecer a importância dos alimentos, da higienização desses alimentos, do valor nutritivo, sobretudo despertando gestores escolares, pais e alunos para a análise crítica sobre propagandas de produtos alimentícios pouco nutritivos, levando-os a consumir aqueles mais nutritivos.

A horta escolar torna-se, pois, um espaço usado nas dependências da escola para o cultivo de diversas hortaliças, visando proporcionar essas possibilidades para



### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

o desenvolvimento de ações pedagógicas, permitindo práticas em equipe, explorando a multiplicidade das formas de aprender, tornando, assim, possível um meio interdisciplinar de trabalhar aliando as diversas disciplinas.

Partindo desse princípio, criar projetos para contemplar a horta escolar nas escolas do campo é de suma importância, visto que se configura como uma oportunidade excepcional para o público alvo valorar a localidade, uma vez que, esse envolvimento fará com que os atores dialoguem com os profissionais da educação, professores e familiares, desde o local a ser implantada a horta, os cuidados e o cultivo das hortaliças, dentre outras necessidades para que os alimentos cheguem à cozinha para o preparo da alimentação escolar.

Quanto a isso, Dias afirma que:

A produção de hortaliças pela horta escolar proporciona um melhor preparo da merenda escolar, que fica enriquecida com alimentos agroecológicos. Sendo assim, incentiva-se a vivência de bons hábitos alimentares que poderão ser incorporados através do processo ensino/aprendizagem aos familiares dos envolvidos. A ação educativa consegue sair do marco escolar alcançando a comunidade e fazendo com que os alunos tenham ação direta de participação. (2003, p.123)

Diante do exposto, a sistematização da ação desenvolvida de modo interdisciplinar manifesta-se tanto na análise quanto na produção de materiais de pesquisas - livros, revistas, páginas de Internet. Além das fotografias e vídeos de canteiros com hortaliças, dentre outros informativos pertinentes que permitam não somente a implantação do projeto, mas também a sistematização e divulgação dos resultados a fim de que o público-alvo adquira experiências e deseje expandir essa ação transformadora.

### **Considerações finais**

Historicamente, vive-se o momento do triunfo da ideologia do trabalho que direciona os seres humanos para uma verdadeira guerra social pela sobrevivência e pela disputa por espaços e por dignidade, através do consumo e da obtenção de produtos saudáveis e sem nenhum tipo de agrotóxicos, tão pouco transgênicos. Por isso que implantar projetos voltados para horta escolar é um meio viável de consumir nesse espaço alimentos saudáveis, serve também, como fator incentivador para a comunidade de entorno poder plantar, cultivar e consumir produtos orgânicos.

Essa realidade, do ponto de vista pedagógico, obriga todos os educadores a assumirem uma nova postura propositiva, visto que cuidar do meio ambiente é dever de todos os seres existentes no universo, mas, sobretudo, é obrigação das Instituições

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

Escolares, dos pesquisadores e educadores suscitarem práticas que modifiquem o ambiente em que são desenvolvidas as atividades formativas e, com isso, repercutam nas práticas sociais.

Nesse sentido, na perspectiva de uma educação do campo transformadora e libertadora, a preservação ambiental e a criação de uma horta escolar podem resultar na formação de novos hábitos alimentares e numa nova relação dos educandos com a natureza, articulando os saberes escolares e as realidades da comunidade local. Como consequência dessa prática, processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar gera cidadãos competentes, responsáveis e sujeitos da sua historicidade e capazes também de modificar positivamente o meio em que vivem.

Assim, as Instituições escolares interdisciplinarmente estarão primando pela qualidade de vida saudável com possibilidades de disseminar essas questões para comunidade de entorno visando uma melhor interatividade, além disso, haverá maior valorização as frutas, verduras e hortaliças, diminuirá o consumo dos produtos industrializados que são maléficos à saúde e certamente teremos a valorização do homem e da mulher do campo.

### **Referências bibliográficas**

CAPRA, F. **As Conexões Ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2002.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 8ª edição. São Paulo: Guia 2003.

FEIL, Alexandre André; SCHREIBER, Dusan. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. **Cad. EBAP.BR**, vol 14, nº 3, artigo 7, Rio de Janeiro-RJ, jul/7.2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, J. C.; RODRIGUES, K. da S. M. **Projeto horta escola: ações de educação ambiental na Escola Centro Promocional Todos os Santos de Goiânia (Go)**. Goiânia: UFG, 2011.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Gilvan dos Santos. Um estudo das relações entre EJA e a Educação do Campo. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte; FaE/UFMG, v.21, n. 3, 7./dez. 2012.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cíntia Sousa Ferreira\*  
Lilian Moreira Cruz\*

### Resumo:

A formação docente para atuar na Educação do Campo traz grandes desafios à prática pedagógica do professor e para os cursos de licenciatura que lhes dão a formação inicial. Há uma crescente elaboração de políticas públicas voltadas à defesa do direito de educação dos povos do campo nas comunidades onde vivem que vem gerando diversos debates entorno da capacitação docente para atender esses educandos. Em termos gerais, este trabalho buscou-se analisar em que medida a Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – (UESC) prepara os(as) graduandos(as) para atuar na Educação do Campo. Especificamente objetivou-se discutir a Formação em Pedagogia e analisar as orientações do processo de formação docente na licenciatura para o desenvolvimento de um trabalho competente junto as comunidades rurais; e identificar na matriz curricular do curso os limites e as possibilidades formativas do(a) professor(a). Optamos pela pesquisa descritiva que se aproxima da pesquisa exploratória com abordagem qualitativa com procedimentos técnicos da revisão bibliográfica, os instrumentos de coleta de dados ocorreram com as análises documentais. Os resultados indicaram que apesar de oferecer disciplina referente à Educação do Campo, este não subsidia suficientemente o docente para consolidar uma prática pedagógica adequada às especificidades da realidade do campo, visto que existem dificuldades na articulação entre a teoria e a prática no cotidiano escolar. Os conhecimentos teóricos são importantes ao exercício profissional, todavia, há necessidade de transformação nos currículos para que haja práticas sociais auxiliadas pela reflexão enquanto práxis.

**Palavras-Chave:** Formação inicial de professores(as). Políticas públicas. Currículo da licenciatura em Pedagogia.

### Introdução

Na contemporaneidade, os debates sobre formação de professores e professoras vêm adquirindo ênfase nas pesquisas e no universo das Políticas Públicas. É notável a preocupação perante a temática, uma vez que podemos observar que nas últimas décadas, diferentes reformas e adequações nas políticas de formação docente foram efetivas visando o progresso e qualidade da prática pedagógica e do trabalho docente. Assim sendo, possíveis discussões se movimentam entorno do pluralismo de saberes na prática dos professores, em consequência dos contextos que estes poderão encontrar nas instituições de ensino que irão atuar, bem como, entender como eles se constroem como profissionais que poderão atuar na Educação do Campo.

Vale ressaltar, que a educação do campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas, esta é uma categoria recente no cenário das análises epistemológicas dos educadores brasileiros, que só começou a entrar em discussão

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

a partir da década de 1990, através dos questionamentos dos estudiosos ligados aos movimentos sociais do campo que colocaram em debate a política educacional do Brasil voltada para os povos do campo, protagonizando assim a luta por educação de qualidade na zona rural.

Neste sentido, percebemos que as ações de visibilidade e qualidade nas práticas educacionais das escolas do campo não podem ficar alheios aos saberes oriundos dos povos que ali vivem. Assim, o que podemos observar é que, o processo de luta por instituições escolares de qualidade no campo andou lado a lado com as ações de luta pela reforma agrária em nosso país.

Após estes processos, os avanços na área educacional do campo foram perceptíveis e “no contexto das universidades o tema vem se fortalecendo como área de pesquisa, ensino e extensão [...]” (ANTUNES-ROCHA, *et al*, 2008, p.1) por ter raízes nas lutas por garantia de direitos travadas entre os movimentos sociais do campo e o Estado, com intuito de se alcançar conquistas por certa flexibilidade legal. Nesta perspectiva, o campo passa ser compreendido como espaço de inclusão no qual começa a ser visto e construído a partir da percepção da sua população, que agora consegue intervir na dinâmica do Estado, cobrando políticas públicas para o campo. Cabe lembrar que, “a educação do campo nesta lógica emerge da necessidade de reconhecimento do outro como portador de interesses do coletivo, onde entende as diversidades como meio para acolher as diferenças sem perder, contudo, a visão de totalidade. [...]” (LEMOS; SILVA, 2008, p.1).

Conforme Arroyo (2007), com tais movimentos voltados para o campo, a Educação do Campo vem ganhando reconhecimento aos seus direitos e a urgência do Estado em assumir políticas que garantam estes direitos através da ênfase dada à educação como direito do cidadão, isso significa uma grande conquista principalmente quando se trata da formação do profissional da educação. Ademais, conforme ainda presenciarmos cursos de formação de professores(as) persistirem em pensar que as demandas sociais, “tais como o direito a terra e à permanência de vida no planeta não estão relacionadas ao direito à vida e à educação, permaneceremos com currículos idealizados que visam manter o status quo” (MEURER; DAVID, 2008, p. 33).

Diante das Políticas Públicas presenciadas na maioria dos cursos de formação de professores que fazem entender que existe um estudante padrão. Percebemos a importância de se pesquisar e elaborar uma discussão abordando a temática Formação inicial de professores/as do ponto de vista da Educação do Campo. Espaço em que pretendemos investigar: Em que medida a Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – (UESC) prepara os(as) graduandos(as) para

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

atuar na Educação do Campo? Sobretudo, por entendermos que a formação docente deve ser bem construída desde o início de sua trajetória acadêmica para torná-lo capaz de atuar nos diversos contextos educacionais, inclusive com os estudantes da Educação do Campo, para que assim estes se tornem sensíveis ao identificarem as individualidades e atuem frente às necessidades e especificidades de cada um e do meio onde vive.

Deste modo, se faz necessário analisar em que medida a Licenciatura em Pedagogia da UESC prepara os(as) graduandos(as) para atuar na Educação do Campo. Para tanto, objetivamos discutir a Formação em Pedagogia e analisar as orientações do processo de formação docente na licenciatura para o desenvolvimento de um trabalho competente junto aos alunos das comunidades rurais.

Assim como, tentaremos identificar no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UESC os limites e as possibilidades formativas do(a) professor(a) para o atendimento dos alunos e alunas do campo, na tentativa de refletir criticamente quanto ao currículo e as políticas públicas, propostos até então. Visto que, esses aspectos interferem e trazem grandes implicações e contribuições para a atuação dos futuros docentes em sua práxis. Além de considerarmos também, os alicerces que dão sustentação para que estes professores tornem-se aptos e qualificados para agir diante às diversidades, atentando-se para a dinâmica social na qual os sujeitos estão inseridos.

De certo, visamos com esse debate, sobretudo, favorecer reflexões que servirão para a busca de soluções de alguns dos problemas existentes na educação em nosso país.

### **Educação Rural, Educação do Campo: Formação de professores e currículo**

A educação voltada para zona rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegadas a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas. Vários fatores contribuíram para a restrição dos direitos à educação do povo campestre, entre eles, o preconceito das pessoas por acreditarem que a população que iria trabalhar no campo não necessitava da mesma, além disso, os grandes comerciantes viam seus interesses políticos definidos em função do poder de transação comercial dos setores econômicos e não pela real necessidade de grupos ou classes sociais.

Desde 1960 com a Educação Popular, houve alguns avanços na busca por melhor conscientização política. Isso se deve em grande parte, aos movimentos

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

sociais populares do campo, que com suas lutas e reivindicações assumem grande relevância neste cenário. Em Brasília, em julho de 1997 ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que pode ser visto como um marco histórico instituído pelos movimentos sociais e sindicais do campo e que contou com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UnB). É a partir desse encontro que nasce também a ideia de formar uma equipe de articulação nacional, que envolvesse várias entidades e setores ligados à luta pela Reforma Agrária e, de uma conferência nacional que discutisse acerca da Educação do Campo.

Diante disso, vale ressaltar que:

A diversidade identificada no campo assume, portanto princípio fundamental, onde se entende que as características da educação do campo tem como norteadores os interesses coletivos emergindo das demandas da realidade dos camponeses. Onde a escola é o lugar que seus interesses são articulados aos conhecimentos científicos que buscam fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais [...] (LEMOS, 2008, p. 4).

Em decorrência destas ações o que se percebe é que, são os movimentos sociais com suas lutas por políticas públicas que estão formando as práticas educativas voltadas à educação na zona rural, “nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do movimento de educação do campo” [...] (MUNARIM, 2008, p.61).

Diante de tais conquistas, o Movimento Nacional de Educação do Campo decide recriar o conceito de camponês e passa a utilizar a expressão *campo*, e não mais *rural* para designar os povos que habitam no campo. Assim, ao invés de Educação rural passa-se a chamar Educação do campo em função de sua significação, a saber:

A educação rural identifica-se, historicamente, com as iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural. [...] A educação do campo nasce então como denúncia dessa situação, a partir de um processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas coladas às lutas dos movimentos sociais do campo em que a educação é parte de um projeto político e social maior. [...] A educação do campo propõe que se estude no campo para viver no campo (GUHUR; SILVA. 2009, p. 132-3).

A mudança no termo de educação rural para a denominação educação no campo significa não só um processo de mudança nas políticas educacionais no meio rural.

Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

Para compreender a diferença da conceituação rural e campo, é preciso considerar alguns pensamentos construídos dentro do conhecimento acadêmico, que resultam de pesquisas realizadas e compartilhadas pelos atores sociais do campo. Partindo desse princípio, a expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho (PINHEIRO, 2007, p. 4).

Mas também evidência uma conquista dos movimentos sociais que “questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas” [...] (SOUZA, 2008, p. 1094).

Entendemos que a educação tem que ser do e no campo, e não para o povo do campo, portanto, “cabe esclarecer que - No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART *apud* GUHUR; SILVA. 2009, p. 133)”. Isso contraria a concepção de educação rural que enxerga o campo como lugar de atraso, e seus sujeitos como inferiores e incapazes. E foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que a educação do campo passou a ser pensada e reconhecida com as suas devidas especificidades e onde ela estabelece em seu Art. 28, que: “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” [...] (BRASIL, 1996).

Como se ver nos últimos anos motivada pelas lutas políticas dos trabalhadores e movimentos sociais,

[...] a educação do campo alcançou visibilidade política e obteve avanços teóricos. Os avanços teóricos fundamentaram a conquista de certa flexibilidade legal, permitindo o exercício de uma educação que considere o campo como lugar de produção de saberes com identidade própria, a identidade de quem vive, produz e se reproduz a partir de sua relação direta com a natureza (CAMPOLIN, 2010, p 1).

Contudo, é importante a persistência na luta para uma educação de qualidade para todos, inclusive para a população da zona rural, e bem mais, é preciso uma melhoria nos cursos superiores de formação de docentes, visando formá-los para uma atuação significativa nesta área.

Na atualidade um dos grandes desafios da educação é acolher a diversidade de sujeitos e contar com professores(as) capacitados(as) para atuar nesse contexto plural. Diante de sua importância e possibilidade de transformação, a educação é um reflexo das políticas de democratização do ensino e assume um aspecto inclusivo.

Nessa perspectiva,

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se confirma nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente, bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada de professores. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar (BERNADO, 2005, p.1).

Assim, concordamos com o autor, pois a formação do docente atuante nas escolas do campo compreende um preparo e uma atenção maior para que de fato ocorra uma educação preocupada com a realidade campesina. Para tanto, torna-se relevante que na formação inicial haja um direcionamento crítico-reflexivo acerca da composição da prática em detrimento das teorias. Entretanto, o que se percebe nos cursos de formação de pedagogo(a)/professor(a) é que, no geral, eles não oferecem uma formação adequada que conduzam os docentes à reflexão da prática como construtora da teoria, nem que estes enxerguem a teoria como fonte de inspiração transformadora e complementar à práxis.

Desta forma, à luz de Cruz (2009, p. 1203), entendemos que:

[...] o saber da Pedagogia como sendo um saber composto: teoria e prática. Os saberes de base teórica são plurais, reunindo contribuições de diferentes campos conceituais. Esses saberes, quando voltados para um determinado contexto prático, cuidando de analisá-lo propositivamente, se transformam em um novo saber, não mais proveniente apenas de sua fonte de origem, mas expressão de outro saber, que é o saber pedagógico, não só de base teórica ou de base prática, mas, dialética e indissociavelmente, de base teórico-prática.

Nesta perspectiva, compreendemos que a deficiência em fazer a conexão prática-teoria-prática contribui para que os professores e professoras tenham dificuldades em promover currículos e as adaptações necessárias de maneira segura em prol de uma prática pedagógica que atenda as demandas da Educação do Campo.

Vale ressaltar, que muitos dos profissionais docentes que já atuam nas salas de aula, esperam por uma formação/programa que deem conta destas especificidades, que entregue em suas mãos dicas, práticas e instrumentos para lidarem de forma assertiva junto ao estudante da zona rural, ou seja, lhes deem “fórmulas”, esquemas de trabalho pedagógicos predefinidos, que proporcionem a eles a resolução dos problemas que imaginam encontrar nas escolas do campo.

A maioria desses profissionais idealiza a formação como sendo mais um curso de extensão e de especialização que os certifiquem, os legalizem e os tornem capazes



*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

de ser um/a professor/a do campo. Fato que demonstra um equívoco quanto ao entendimento do *que é e como se constitui* a Educação do Campo, bem como do que é uma formação em serviço.

De acordo com Antunes-Rocha (2009, p. 395),

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjarão o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.

Desta maneira, a formação do(a) professor(a) para atuar nas escolas do campo, teria que ser garantido desde a formação inicial, para tentar evitar essas confusões que cercam o imaginário dos/as futuros/as pedagogos/as e dos que já estão atuando. Para isso, se faz necessário à compreensão sobre como se concebe a Educação do Campo a partir das identidades locais e socioculturais, dando-lhes subsídios para que eles entendam que ela não se constitui dentro de uma fórmula fechada, uma receita a ser seguida, ela vai muito além disso.

Neste momento, cabe uma reflexão acerca da construção dos currículos dos Cursos de formação inicial de docentes e suas intencionalidades formativas e críticas, pois entendemos que estes norteiam as ações teóricas, pedagógicas e práticas que vão culminar no tipo de profissional docente que estão disseminando em nossas escolas.

Para tanto, compreendemos de acordo com Giroux *apud* Silva (2010, p. 54) que “é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”. Para ele, as professoras e professores são como “intelectuais transformadores” e, com base nisso, é que damos fundamentação para nossa discussão sobre quê condição de formação nossos docentes estão recebendo para que estes se tornem de fato competentes agentes intelectuais transformadores nos diversos contextos educacionais que poderão atuar, visto que, assim como Giroux entendemos a pedagogia e o currículo por meio da noção de política cultural. De acordo com o autor supracitado,

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (GIROUX *apud* SILVA, 2010, p. 55-6).

A partir dessas concepções, podemos perceber que as intencionalidades que permeiam tanto os currículos dos Cursos de formação inicial quanto os currículos das escolas (que é diretamente afetado pela formação desse primeiro) são formados em volta do atendimento do sistema capitalista que objetiva atender suas demandas em detrimento de qualquer outro objetivo. O que pode explicar certas ausências e falta de engajamento transformador para o atendimento e aperfeiçoamento de uma Educação voltada para as classes populares.

Portanto, são necessárias modificações significativas nos currículos dos cursos de formação inicial para se alcançar novos patamares e efetiva transformação em nossa educação, assim como também, uma maior atenção dos poderes executivos nas esferas municipal, estadual, e federal na formulação da educação camponesa, a fim de garantir um direito fundamental da pessoa humana que é o direito de aprender, todavia, há muito a ser feito, pois a situação da educação do Brasil é ruim e se tratando de Educação do Campo piora.

## **Metodologia**

Para dar conta dessa investigação, faremos uso da pesquisa descritiva que se aproxima da pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2010, p. 27), “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”.

Ainda segundo o autor, existem “pesquisas que embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que se aproxima das pesquisas exploratórias” (GIL, 2010, p. 28).

Em se falando de abordagem qualitativa compreendemos a partir de Silveira e Córdova (2009, p. 31) que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Também conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32) concordamos que,

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Desta maneira, optando pelos procedimentos técnicos da Revisão Bibliográfica (fonte de pesquisa bibliográfica, livros, revistas, artigos, dissertações e monografias, etc.). Que em concordância com Fachin (2006, p. 120), “entende-se que a pesquisa bibliográfica, em termos genéricos, é um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber”.

Os instrumentos de coleta de dados ocorrerão, a partir das análises documentais (na consulta de leis, normas e de documentos como das Políticas Públicas, Programas de Curso e de disciplina, etc.).

Assim, entendemos a partir de Fachin (2006, p. 146) que,

A pesquisa documental corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e sua identificação.

Para a pesquisa documental, considera-se **documento** [grifo do autor] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra, gravações, pinturas, incrustações e outros [...] além de documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios, ordem régia etc., e documentos jurídicos [...].

Portanto, reuniremos fontes documentais de diversas naturezas tais como de ordem oficial e de autores(as) que darão o respaldo a realização de tal pesquisa sobre formação inicial de professores(as) e educação do campo.

### **Resultados das análises de dados**

Ao analisarmos a matriz curricular do curso de Pedagogia da UESC que foi atualizada e posta em vigor no ano de 2013, fora observado a sua composição por 51 (cinquenta e uma) disciplinas obrigatórias, das quais somente 01 (uma) é específica à Educação do Campo e tratam de conteúdos que possibilitam uma visão básica acerca das peculiaridades dessa modalidade de educação, visto que faz um panorama teórico amplo, porém, não caracteriza as formas que se darão a construção pedagógica para a formação do professor(a) atuar em métodos práticos em comunidades rurais. Nas análises percebemos também, que a carga horária destinada a esta disciplina limita-se em 60 horas, que foram divididas em 30 horas

para a área teórica e 30 horas para a área prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Resolução CNE/CP nº1/2002, aborda que a prática, na matriz curricular, não poderá ficar deslocada do restante do curso, visto que ela não se restringe a um espaço independente, ou somente ao estágio, esta deverá estar presente desde o princípio do curso e passar por toda a formação do(a) professor(a), para tanto, deverá estar no interior de todas as disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação (BRASIL, 2002, p. 5).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, Resolução CNE/CP nº 2/2015, em seu Artigo 5º e inciso I:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 5-6).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, o curso através de estudos teórico-práticos, pesquisa e reflexão crítica, deve proporcionar o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, do mesmo modo, a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural (BRASIL, 2006). Assim, em seu Artigo 3º, dispõe que,

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, CNE/CP Nº 1, 2006, p. 1).

Diante do exposto nestas três diretrizes e, a partir das análises da matriz curricular, percebemos que o curso de Pedagogia da UESC quanto à disciplina Educação do Campo oferece ao seu discente a vivências teóricas e práticas dessa área. No entanto, cabe lembrar que apesar de algumas disciplinas preverem a

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

experiência no campo prático, a formação vivenciada nos cursos de licenciatura, ainda, oportuniza muito mais o plano teórico do que prático. Em detrimento disso, não se faz uma boa articulação entre estes dois campos, por sua vez, prejudicam-se a construção de novos conhecimentos tão necessários à prática pedagógica dos futuros docentes.

Além disto, outro aspecto que é importante ser observado é quanto à carga horária designada para as disciplinas, que são de no máximo de 60 horas. Onde, se for considerada a complexidade da área Educacional voltada para a população rural, somente estas horas não são minimamente suficientes para dar conta de suas abrangências, como também não garante que os estudantes adquiram competência em métodos práticos satisfatoriamente, para que futuramente como professoras e professores, consigam articular saberes culturais e da terra vivenciados nos contextos das comunidades rurais com a educação escolar exigida formalmente.

### **Considerações propositiva**

O presente estudo evidenciou que a formação de professores/as nas últimas décadas vem tomando um papel de destaque nas pesquisas e no universo das políticas públicas. Nesse sentido, após termos realizado um processo de revisão de literatura onde discutimos acerca dos cursos de formação inicial do professor/a, a capacitação do professor/a para atuar na Educação do Campo e o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – (UESC), percebemos que as políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores/as concernentes a Educação do Campo obteve poucas alterações significativas no currículo do curso de formação desta instituição pública situada no sul da Bahia.

Neste interim, compreendemos também que a formação do(a) pedagogo(a)/professor(a) é um trabalho complexo. Uma vez que, este profissional atua nos espaços escolares e em não-escolares, facilitando o acesso das aprendizagens dos sujeitos nas diversas etapas de desenvolvimento humano e modalidades educativas. Por ser um estudioso do desenvolvimento humano, sua função é planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas na educação com foco na docência do ensino infantil e fundamental. A nosso ver se faz necessário prioritariamente atentar às questões dos saberes da terra, das identidades e da cultura da população do campo. Entretanto, a organização curricular do curso de licenciatura

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

analisado não vem oferecendo os conhecimentos pedagógicos necessários para atender às demandas específicas à Educação do Campo, sobretudo com relação ao processo de ensino e aprendizagem que garantam aos povos do campo valorizar e perpetuar sua identidade ligada aos conhecimentos da natureza e o trato da terra.

Assim, de acordo com as discussões desta pesquisa verificamos que perante o currículo de formação proposto para o professor/a atuar na Educação do Campo, diversas serão as consequências acarretadas na atuação deste profissional na comunidade local e regional, dentre elas a falta de habilitação necessária para atuar com a diversidade, em particular com os alunos e alunas das comunidades rurais. O que pode gerar inseguranças ao profissional e, até mesmo, a rejeição de atuar junto a esses educandos, por demandarem atitudes diferenciadas, tempo e trabalho específico. Deste modo, tais atitudes incidem em justificavas dispersas, talvez pelo sentimento de inabilidade de capacitação adequada para tal atuação.

Sabemos que a teoria na formação inicial é a base de todo o processo e de grande relevância para a construção do pensamento crítico dos(as) futuros(as) professores(as), pois, esta irá lhes fornecer conhecimentos que darão subsídios para situar-se como profissionais da educação frente à sociedade.

Contudo, a partir de nossas discussões o que se percebeu como grande desafio do curso de formação inicial de professores(as) da UESC, é a criação de um maior espaço para as apreciações práticas, visto que, essas devem ser feitas em articulação com as teorias trabalhadas durante o processo do curso. Pois, serão nas vivências práticas que os discentes das licenciaturas descobrirão as riquezas, as grandezas e, até mesmo, as dificuldades, as limitações e as possibilidades de sua atuação profissional neste processo reflexivo. Com isto, num processo de ação-reflexão-ação de sua práxis na reconstrução profissional, possam ser capazes de agir com competência em suas ações educativas, além de trabalhar com essas dinâmicas das diferenças como processo de alteridade e, exercitarem seus conhecimentos teóricos adquiridos na trajetória acadêmica. Para tanto, destacamos que deve-se pensar na melhoria dos cursos superiores de formação de docentes, visando prepará-los para uma atuação significativa nessa área, pois o que se vê é que a formação desses, ainda é muito “deficiente”, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos concernentes à prática na Educação do Campo.

Quanto a isto, sugerimos à UESC e demais Instituições de Ensino Superior que atentem-se para a organização curricular dos cursos de formação, no sentido de ampliar a abrangência dos conteúdos e as cargas horárias tanto do âmbito teórico como do âmbito prático para aquelas disciplinas que desenvolvem diretamente a

**Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X**

prática pedagógica do(a) professor(a) da Educação do campo. Além disso, sugerimos também a criação de novas disciplinas de complementação para Educação do Campo, como: Gestão da Educação do Campo e Estágio em escolas do campo, para que os futuros docentes se constituam de uma boa competência teórica a partir da prática e assim possam atuar nestas escolas com um ensino que permitam a população rural participar de forma mais significativa na construção dos saberes que lhes são importantes à vida no campo.

Enfim, diante de todo o assunto abordado, entendemos que esta pesquisa ao colocar em pauta as especificidades e os desafios que envolvem a Educação do Campo, poderá contribuir para que haja uma maior eficiência e saia da margem das discussões. Afinal o tempo urge para as primeiras etapas da vida humana e desqualificar as problemáticas aqui destacadas é negligenciar o futuro das próximas gerações. Até que se prove o contrário, tais análises merecem atitudes cabíveis que venham resultar na melhoria do contexto prático da educação voltada para os povos do campo.

## **Referências**

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: Reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: SOARES, Leôncio (Org.) et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BERNARDO, Elisangela da Silva. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 1 fev.2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação**

***Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X***

plena, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CAMPOLIN, Aldalgiza Inês; FEIDEN, Alberto. Educação, formação de professores e identidade camponesa. Corumbá: Embrapa Pantanal, 2010. 3p. **ADM – Artigo de Divulgação na Mídia**, n.142. Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/publicacoes/online/ADM142.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CRUZ, G. B. da. **70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais.** Educ. Soc. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1208, set./dez., 2009.

FACHIN, Odília. Pesquisa bibliográfica. In: **Fundamentos de metodologia.** 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 119-137.

\_\_\_\_\_. Pesquisa social, documental e de laboratório. In: **Fundamentos de metodologia.** 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 139-149.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 27-28.

GUHUR, Dominique. M. P; SILVA, Irizelda M. de S. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no mst.** Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2010/015.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/015.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2019.

LEMOS, Girleide Tôrres; SILVA, Rodrigo Pereira da. **Contribuições da gestão escolar para educação no campo:** projeto político pedagógico da concepção a execução. Disponível em: <[http://www.epepe.com.br/comunicacoes\\_orais/eixo\\_5/contribuicao\\_da\\_gestao\\_escola\\_para\\_educacao.pdf](http://www.epepe.com.br/comunicacoes_orais/eixo_5/contribuicao_da_gestao_escola_para_educacao.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar de. **Educação do campo e escola itinerante do MST: articulações do projeto político-pedagógico com o contexto sócio educacional.** Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1171/117117388004.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

MUNARIM, Antonio. **Movimento nacional de educação do campo:** uma trajetória em construção. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt03-4244-int.pdf>>. 28 nov. 2018.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e a teoria crítica em**



**Gramsci.** Disponível em:

<[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/6\\_educacao\\_campo\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/6_educacao_campo_cp8.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018a.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em:

<<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>> Acesso em: 20 jul. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como política cultural: Henry Giroux.** In: Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010, p. 51-56.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: Gerhardt, Tatiana E.; Silveira, Denise Tolfo; et al. **Métodos de pesquisa.** (org): Gerhardt, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo:** políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRODUÇÃO E APLICAÇÃO OFICINAS SOBRE REPRESENTAÇÃO ESPACIAL**

Lara Maria Bacelar Santos<sup>110</sup>

Rebeca dos Santos Dias<sup>111</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho discute a Representação Espacial a partir de um relato de experiência a partir de uma oficina produzida e aplicada na disciplina Ensino de Geografia: Conteúdos e Metodologias por alunas de Pedagogia com suas colegas do 6º semestre da Universidade Estadual de Santa Cruz. A partir de uma observação das oficinas as quais aplicaram, e as leituras de textos proposto pelo professor para a realização das mesmas, iremos discutir de que forma ocorreu nossa produção e aplicação, expondo o passo a passo para que possam ser aplicadas.

**Palavras-chave:** Representação Espacial; Geografia; Oficinas.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>110</sup> Acadêmica em Licenciatura em Pedagogia Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail: larambacelar1@gmail.com

<sup>111</sup> Acadêmica em Licenciatura em Pedagogia Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail: rsdias5@hotmail.com

### Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X

O presente trabalho surge de uma atividade avaliativa a qual nos foi proposto uma criação de oficina para trabalhar a representação espacial na disciplina de Ensino da Geografia: Conteúdos e Metodologias. Considerando que cursamos Pedagogia, e a nossa formação permite com que trabalhemos com todas as disciplinas do Ensino Fundamental I, o que aprendemos durante a graduação não nos aprofunda no ensino da alfabetização cartográfica para podermos trabalhar em sala de aula. Mas buscamos estratégias de ensino para que a aprendizagem das crianças se torne significativo, Marques (2009) diz que “A formação inadequada e incompreensão dos assuntos referente a linguagem cartográfica, acarreta no enfraquecimento da alfabetização geográfica, a aprendizagem limita-se apenas as representações”.

Foram realizadas duas oficinas, a primeira com o objetivo de trabalhar para desenvolver nas crianças noções de lateralidade e orientação espacial a partir do seu próprio corpo e objetos, e a segunda com o objetivo de explorar as possibilidades do material, a representação do espaço pela criança apoiada em objetos fixos tomados como referencial, a concretização desse conceito através da materialização da maquete de sua sala de aula.

Nosso objetivo é a apresentação de oficinas para que o professor utilize em sala de aula a fim de construir a noção de espacial na criança, bem como a lateralidade e a noção cartográfica, a partir do conhecimento prévio do aluno representadas através do desenho e da sua construção do conhecimento com a intervenção do professor.

Partindo das leituras propostas pelo professor da disciplina, a partir de sua ementa, apresentações e discussões acerca do tema em sala de aula, fundamentaremos nosso trabalho, em seguida apresentaremos nossa metodologia, resultados e discussões sobre nosso tema, por fim iremos expor nossas considerações finais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A partir das leituras de textos de Almeida (2001), Suertegary (2003) e Marques (2009), indicadas pelo professor da disciplina, vimos a necessidade de desenvolver algumas técnicas a serem realizadas pelos professores representadas através de oficinas como sugestões de metodologia para o desenvolvimento das noções espaciais na criança, bem como o conceito geográfico. Essas noções devem ser desenvolvidas na criança, a partir do que ela já conhece, tendo como ponto de partida

o seu próprio corpo.

Pensando no ensino da alfabetização cartográfica, segundo Almeida (2001, p. 17) “é função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização”. Essa preparação da escola é de suma importância da a formação do estudante, e ela é representada na Base Nacional Comum Curricular com a unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, tratando da concepção de diversas formas de representação gráfica, aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Então, no Ensino Fundamental I espera-se que os estudantes iniciem a alfabetização cartográfica, dominando a leitura e elaboração de representações gráficas.

Para iniciarmos os estudos sobre a alfabetização cartográfica, iniciamos com a autora Suetery (2003), a qual diz que “a geografia como área de conhecimento sempre expressou (desde sua autonomia) sua preocupação com a busca da compreensão da relação do homem com o meio (entendido como entorno natural)”. Entende-se assim que a geografia está além das representações gráficas, mas partindo delas para compreender a relação do homem com o meio em que ele vive, podendo trabalhar esse tema de forma interdisciplinar.

As técnicas que escolhemos para a realização das nossas oficinas foram as técnicas que desenvolvem as noções de lateralidade na criança a partir do seu próprio corpo. Para que a criança possa localizar a sua direita/esquerda, a parte da frente e de trás, a parte de cima e de baixo do seu próprio corpo para que depois sejam capazes de localizar essas informações a partir do objeto. De acordo com Almeida (2001, p. 46)

A finalidade do mapa do corpo é fazer com que, por meio da projeção de seu corpo no plano, o aluno obtenha uma representação de si mesmo em tamanho real e com a identificação de seus lados. O boneco tomará o lugar do aluno, e este poderá observar seus movimentos e deslocamentos como se fosse ele mesmo.

Essa representação nos mostra que a criança pode usar seu próprio corpo como referência de localização, e a partir disso ela começa a identificar os objetos a sua direita/esquerda, frente/atrás. O professor tem que deixar claro para a criança que a direção muda de acordo com a posição do objeto em relação ao outro.

O professor é chave principal nesse processo de ensino, é necessário que ele leve em consideração os conhecimentos prévios da criança e suas percepções, e partindo desse conhecimento que a criança já possui, o professor deve mediar essa nova aprendizagem. Para Marques (2009) a percepção do espaço para a criança

ocorre gradativamente, contudo, esses conceitos não se constroem somente a partir da percepção da criança.

É necessária uma intervenção do professor em relação a descentralização espacial, quando a criança deixa de analisar a si mesma e passa a analisar os demais componentes do ambiente em que está inserida como por exemplo o tamanho delas em relação ao dos pais. Essa atitude poderia ser tomada frente às atividades aplicadas em sala se o professor questionasse alguns aspectos que as fizessem refletir e analisar os aspectos reais com os representados. Sobretudo é necessária uma expansão do contexto do que é comum ao aluno para que ele aprofunde seus conhecimentos e entenda a complexidade do mundo em que vive.

A utilização do desenho da maquete, foi utilizado para desenvolver as noções cartográficas. O desenho na criança é o primeiro contato que delas com o mundo da escrita, a partir do desenho o professor pode observar através das representações gráficas as noções que as crianças têm de espaço, distância e a sua percepção geográfica. Segundo Vygotsky (2009), o desenho da criança é a forma como ela representa aquilo que ela consegue ver, através da sua observação geral e também as relações com sua imaginação. De acordo com o autor supracitado, as representações transmitem as impressões plásticas que se tem do objeto.

A utilização do desenho em sala de aula para fins didáticos, especificamente no ensino das representações geográficas faz com que a criança seja sujeito de sua própria aprendizagem. Ao invés de fazer uma atividade do livro didático, uma observação da realidade que não é a sua, a criança pode ter a sua aprendizagem concretizada através do seu próprio contexto. Estudando a partir do seu corpo, da localização da sua casa, seu bairro, sua sala de aula.

Visto que segundo Marques (2009, p.97)

A localização é um dos pontos de partida para o ensino de Geografia, sendo um dos princípios que constitui a linguagem geográfica. Assim, é uma das bases principais para a alfabetização em Geografia, por estar relacionada ao posicionar-se em um determinado lugar, ou “onde eu estou” e, como referência locacional, nos permite identificar os fenômenos espaciais.

A intencionalidade das atividades das representações dos desenhos, das maquetes, deve iniciar com o desenho de sua casa, ou sala de aula, um ambiente que a criança tem contato diário e possa fazer a sua representação de uma maneira que possa ser trabalhado um ambiente familiar, do cotidiano das crianças. Para partir do que está perto e só depois expandir a zona de conhecimento, já que o aluno aprende melhor quando esse aprendizado tem algum significado para ele.

## METODOLOGIA

A idealização das oficinas, foi uma sugestão do professor, para que nós, estudantes de pedagogia, pudéssemos ter um momento de discussão coletiva a fim de enriquecer a nossa formação e observar com criticidade as metodologias de ensino e maneiras eficazes de aprendizagem tanto dos nossos alunos quanto nossa. A partir da apresentação dos textos, em forma de roda de conversa, pudemos fazer uma crítica relacionada a maneira com que os conteúdos de Geografia são aplicados no ensino fundamental I, onde o professor é multidisciplinar, por isso precisa ter capacitação para lecionar em todas as disciplinas ofertadas nessa fase do período escolar.

As oficinas são meios de aprendizagem bastante significativos para os alunos, onde pode haver um compartilhamento de experiências e aprendizado. Elaboramos a nossa oficina, partindo de conhecimentos teóricos relacionados a leitura dos textos, mas também com base nos relatos que as nossas colegas colocaram em discussão durante as rodas de conversa realizadas após a leitura de textos que nos fizeram refletir como é ofertada as disciplinas no ensino fundamental I.

Como produzimos uma oficina para discutir o que foi proposto e a prática da mesma, como instrumento de pesquisa utilizamos a observação participante, a qual Chizzotti (2006) compreende que “A observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista.” (p. 90).

O nosso local de pesquisa para a sistematização da oficina até a sua realização foi a Universidade Estadual de Santa Cruz, tendo como sujeitos de pesquisa a turma do 6º semestre de Pedagogia e o professor da disciplina.

Visto que a geografia como ciência trata das relações também humanas, para esta pesquisa utilizaremos uma abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2006, p.77),

Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a

complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

Reflete sobre a complexidade dos fenômenos humanos, levando em conta dados que pesquise de forma profunda as relações sociais dos indivíduos. Os pesquisadores analisam os significados que os indivíduos dão às suas ações, a partir do meio em que esses indivíduos vivem e como ele se relaciona com o meio.

Para isso, iremos discutir o presente trabalho a partir de um relato de experiência, descrevendo o passo a passo da produção de nossas oficinas, como elas ocorreram e as implicações a cerca delas. Descrevendo de forma pedagógica o observarmos, os desafios e as possibilidades de nossa ação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultados de nossos estudos de textos que traziam informações práticas sobre a alfabetização cartográfica e as discussões em sala de aula em relação a essa alfabetização, que nossas colegas não tiveram na infância, sistematizamos duas oficinas:

### **Oficina 01: A representação espacial e o ensino do mapa**

**DURAÇÃO:** 100 Minutos

**SÉRIE:** 4º Ano

**TEMÁTICA:** A representação espacial: a criança e o espaço

**OBJETIVO GERAL:**

Desenvolver as noções de lateralidade e orientação espacial tendo como referência o próprio corpo e objetos.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Trabalhar referenciais de orientação espacial a partir do próprio corpo
- Desenvolver noções de lateralidade a partir do corpo
- Identificar noções de lateralidade a partir do objeto

**CONTEÚDOS:**

Orientação espacial

Mapa do corpo

Localização e orientação

**ATIVIDADES**

1º Desenho do corpo no papel

2º Dinâmica envolvendo o corpo e as noções de lateralidade

3º Objeto como referência espacial

**RECURSOS:**

Papel madeira, piloto, objeto que tenha lados diferentes, folhas de papel ofício, lápis e borracha.

**METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS:**

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*

1º Momento (Atividade 1): Reunir as crianças em duplas, colocar o papel madeira no chão e pedir que uma das crianças deite sobre o papel para que a outra faça o desenho em torno do corpo. É preciso que se faça o desenho de frente e de costas.

2º Momento: Após o desenho feito é necessário que se nomeie os lados do corpo, esquerda, direita, frente e trás, parte de cima e parte de baixo. A criança deve perceber através dessa atividade as noções de lateralidade e que as noções de direita e esquerda mudam de acordo com as posições.

3º Momento (Atividade 2): Após a primeira atividade onde a criança aprende a localizar as partes e o lado do corpo. As crianças serão colocadas lado a lado e em frente a professora que irá dar os comandos. A professora pedirá que as crianças levantem o braço esquerdo, direito, perna direita e esquerda, deem um passo à frente, passo atrás, passo para o lado direito e para o esquerdo, sempre alternando os comandos. Ao mesmo momento que a professora faz as coordenações, ela deve reproduzir para que haja nas crianças a fixação do aprendizado da atividade anterior, que os lados direito e esquerdo dependem da posição que a pessoa está.

4º Momento (Atividade 3): Para realização desta última atividade é necessário que se tenha um objeto no meio e que as crianças se sentem ao redor desse objeto. 4 crianças sentadas (formando um quadrado) e o objeto no meio. Cada criança deve fazer a representação do desenho do objeto de acordo com a direção em que está vendo o objeto. A partir da percepção visual do objeto.

**AValiação:**

É necessário que o professor avalie o que o aluno já sabe sobre as noções espaciais e trabalhar a partir disso, focar na aprendizagem das atividades que as crianças tem mais dificuldade. Avaliar as noções de espaço e a maneira com que as crianças demonstram estas representações. O desenvolvimento delas ao longo de cada uma, pois estas são atividades que evoluem de acordo com o grau de dificuldade

**Oficina 02: representação espacial: trabalhando com maquetes**

**DURAÇÃO:** 100 minutos

**SÉRIE:** 4º ano

**OBJETIVO GERAL:**

Explorar a representação do espaço pela criança apoiada em objetos fixos, concretizando o conceito de referência espacial através da materialização da maquete de sua sala de aula.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Materializar as representações e entendimento do espaço.
- Desenvolver a perspectiva dos materiais vistas de cima.
- Enumerar diferentes exemplos de perspectivas

**CONTEÚDOS:**

Orientação espacial

Localização e orientação

Representação de objetos

**ATIVIDADES:**

1º Atividade- Atividade de desenho 2º Atividade- Construção da maquete

**RECURSOS:**

Cola, tesoura, lápis, folhas de ofício, lápis de cor, hidrocor, borracha, tinta guache, palitos de picolé, cartolina, folhas de isopor, papelão, materiais recicláveis.

**METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS:**

1º Momento: Reunir a turma em grupos de 4 ou 5 alunos e explicar como a atividade será desenvolvida.

2º Momento: O professor deve explicar para os alunos sobre as noções de espaço e falar sobre a diferença do desenho do ambiente visto de cima. Observar se as crianças já fazem uso das noções cartográficas, isto pode ser observado através dos desenhos das crianças, desenho do percurso de casa até a escola, por exemplo.

3º Momento: Verificar como as crianças representam o espaço no desenho, habilidade de desenhar a lateral do objeto, assim como o teto, efeitos de distância, a mistura dos pontos de vista a partir de um mesmo desenho.

4º Momento: O grupo deve fazer uma maquete, sugiro que seja uma maquete da sala de aula, pois é um ambiente conhecido por toda a classe, e um ambiente em comum. As crianças devem desenhar a sala de aula e depois fazer uma maquete dela, com base no desenho feito.

7º Momento: As crianças, em grupo devem realizar essas tarefas com o auxílio do professor.

8º Momento: As crianças devem expor suas maquetes e desenhos, apresentar, mostrar quais foram os pontos que elas focaram e os pensamentos que tiveram, assim como as discussões dos grupos para chegar a conclusão do projeto que realizaram



**AValiação:**

É necessário que se analise as percepções visuais das crianças a partir de ângulos diferentes, quanto às distinções dos objetos bidimensionais e tridimensionais. Sustentando os conceitos de lateralidade e noção espacial a partir dos pontos de vista da criança ao observarem o espaço.

As oficinas foram pensadas e planejadas cada uma de acordo com seu objetivo específico com foco no desenvolvimento das noções espaciais da criança, bem como as noções cartográficas. A divisão das atividades, tempo de duração e os momentos que poderão ser realizadas as atividades foram pensadas a fim de otimizar o tempo, mas pode ser adequado à medida em que o professor sinta necessidade. Nós também sugerimos a forma de avaliação que o professor poderá utilizar para auxiliar no processo avaliativo.

Foi realizada uma simulação do que poderá ser realizado com os alunos em sala de aula. As colegas que realizaram as oficinas corresponderam às expectativas esperadas durante a elaboração as oficinas, algumas vivenciaram algo novo, que não teve nas escolas em sua infância. Embora apenas uma das nossas colegas mostrasse ter desenvolvida a noção cartográfica quando foi pedido para que ela representasse o trajeto percorrido de sua casa até a universidade, o que enfatiza ainda mais a necessidade de trabalhar as noções cartográficas na criança.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos a efetiva importância de estudar a Geografia de forma lúdica com os alunos, principalmente nessa idade. A importância de trazer o cotidiano das crianças e estudar a partir do seu conhecimento prévio, o que tem significância para as que estão aprendendo. O relato das nossas colegas nos fez pensar a forma como estamos nos formando, e formaremos os nossos alunos.

A forma com que as oficinas foram realizadas enriqueceram o nosso aprendizado, já que foi um momento lúdico de discussão em sala de aula, contribuíram também para o nosso interesse a respeito desse tema. Tivemos a oportunidade de criar de forma lúdica as metodologias de aprendizado para o desenvolvimento da criança.

A partir das metodologias criadas a partir dessas disciplinas, podemos pensar também em maneiras de desenvolver atividades dinâmicas que envolvem outras áreas

*Anais Eletrônicos Simpósio de Pedagogia - ISSN 2594-472X*  
do conhecimento no Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosangela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL .Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

MARQUES, Valéria Maria. **Alfabetização geográfica: o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12352/1/Valeria%20Maria%20Marques.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2019.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade**. Geosul, Florianópolis, v. 18, UFSC, p. 43 – 54, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e Criação na Infância: Ensaio Psicológico- Livro para professores**. 1. ed. São Paulo-SP: Ática, 2009. v. 1 p. 135.