

Saberes e Práticas Docentes na Amazônia

Organizadores:

Maria Ludetana Araújo

Francisco Pereira de Oliveira

Norma Cristina Vieira

Josenilda Maria Maués da Silva



editAedi

Assessoria de Educação a Distância • UFPA

Saberes e Práticas Docentes na Amazônia - 1ª Edição

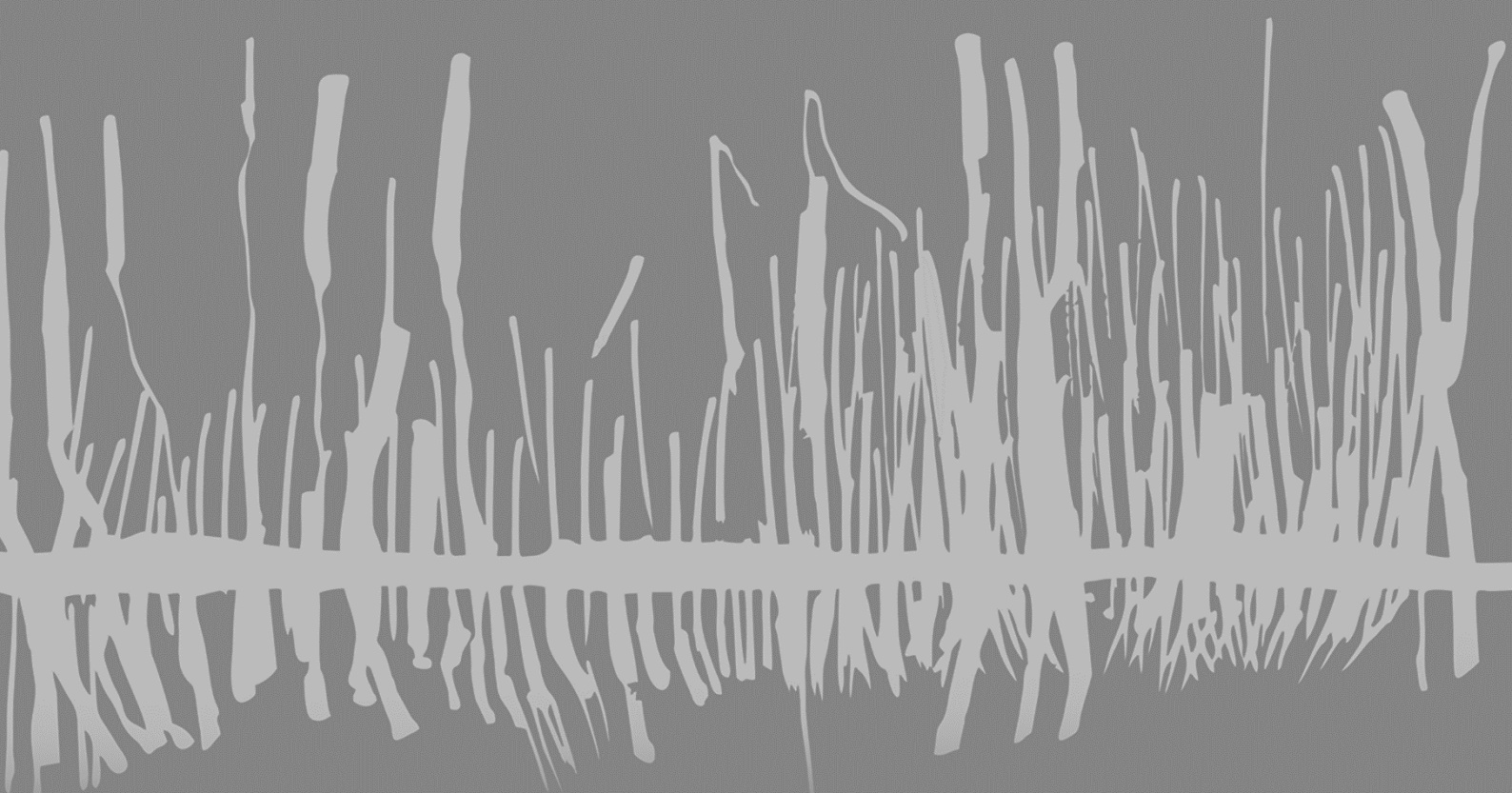
Organizadores:

Maria Ludetana Araújo

Francisco Pereira de Oliveira

Norma Cristina Vieira

Josenilda Maria Maués da Silva



BELÉM - PARÁ



editAedi

Assessoria de Educação a Distância • UFPA

2022



Todo conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional**.

Copyright © 2022 Editora EditAedi. Todos os direitos reservados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-reitor

Gilmar Pereira da Silva

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Marília de Nazaré Ferreira

DIRETORIA DE APOIO A DOCENTES E DISCENTES (DADD)

Joelma Morbach

EDITORIA DA ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Membros do Conselho Editorial

Presidente

José Miguel Martins Veloso

Diretora

Cristina Lúcia Dias Vaz

Membros do Conselho

Aldrin Moura de Figueiredo

Iran Abreu Mendes

Maria Ataíde Malcher

Organizadores

Maria Ludetana Araújo

Francisco Pereira de Oliveira

Norma Cristina Vieira

Josenilda Maria Maués da Silva

Capa

PARFOR

Editoração Eletrônica

Andreza Jackson de Vasconcelos

Editora

EditAedi

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Araújo, Maria Ludetana; Oliveira, Francisco Pereira de; Vieira, Norma Cristina Vieira; Silva, Josenilda Maria Maués da. Saberes e Práticas Docentes na Amazônia. Belém: EditAedi/UFPA, 2022.

ISBN: 978-65-995849-9-2

1. Educação
 2. Amazônia
 3. PARFOR
-

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARIA LUDETANA ARAÚJO

Professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia - Administração Escolar (1981) e em Licenciatura Plena em História (1978), ambas pela UFPA. Especialista em Orientação Acadêmica/UFPA (1979) e em Educação Ambiental pela University of Strathclyde - Escócia (1996). MBA em Desenvolvimento de Alianças Intersectoriais - FIA/USP (2006). Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela UNED - Madrid (2012). Coordenadora (período de 1998 a dezembro de 2006) do Núcleo de Estudos e Educação Ambiental da Secretaria Executiva de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente do Estado do Pará, onde desenvolvi trabalho de implantação e coordenação da Política de Educação Ambiental no estado do Pará. Atualmente é Coordenadora do Parfor/UFPA desde 2010 e professora do Programa de Pós-graduação em Rede nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, consultoria, coordenação e desenvolvimento de vários projetos de pesquisa, ensino e extensão na área de educação e de gestão ambiental em instituições públicas e empresas privadas. Contato: ludetana@ufpa.br.

FRANCISCO PEREIRA DE OLIVEIRA

Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), com lotação no Campus Universitário de Bragança (CBRAG), Faculdade de Educação (FACED). Ministra aulas e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão na graduação. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) e orientador da linha de pesquisa saúde e sociobiodiversidade na Amazônia. Participa de vários grupos de pesquisa, dentre os quais: Laboratório de Ecologia de Manguezal (LAMA), Grupo de Estudos Interdisciplinares da Amazônia, Grupos de Estudos de Povos e Comunidades Tradicionais da Amazônia. Contato: foliveiranono@yahoo.com.br.

NORMA CRISTINA VIEIRA DA COSTA

Professora Adjunta e Diretora da Faculdade de Educação (FACED)-- Campus de Bragança da UFPA. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Saberes da Amazônia. Doutora e Mestra em Biologia Ambiental. Especialista em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes. Coordena o Grupo de estudos em Educação Ambiental (GUEAM) - FACED/UFPA/Campus de Bragança. Pesquisadora participante do Grupo de Estudos Socioambiental Costeiro (ESAC)- FACED/UFPA/Campus de Bragança. Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire na Amazônia. Contato: normacosta@ufpa.br.

JOSENILDA MARIA MAUÉS DA SILVA

Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1998). Professora Titular da Universidade Federal do Pará, vinculada ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB); Professora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica; Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/UFPA); Líder do Grupo de Pesquisa Diferença e Educação-DIFERE. Contato: jormaues@ufpa.br.

SUMÁRIO

	PREFÁCIO	1
	APRESENTAÇÃO	3
1	O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) NO NORDESTE PARAENSE: vieses de uma política educacional <i>Dhessica da Silva Lima; Francisco Pereira de Oliveira; Debora Brito Lima; Neidivaldo Santana Cruz & Alessandra Brito Alves</i>	5
2	MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DA COMUNIDADE GALILÉIA, NO ESTADO DO PARÁ <i>Jaqueline Peniche; Adão Souza Borges</i>	21
3	A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DO LUDICO: um olhar sobre a prática docente numa escola pública em Tracuateua/PA <i>Francinete do Socorro Nascimento; Dina Charlen Ramos de Souza; Naudeny Sheyla Moura de Figueiredo</i>	36
4	AS MÚLTIPLAS FACES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO EM ESCOLAS CAMPESINAS, BRAGANÇA-PA <i>Joana Celestina da Costa Leal; Francisco Pereira de Oliveira; Geisa Bruna de Moura Ferreira; Raul da Silveira Santos; Adriane Beatriz Lima de Souza</i>	51
5	EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DA SALA DE AULA: experiência de uma escola no município de Irituia-PA <i>Dayane Pinho Ferreira & Gamaliel Tarsos de Sousa</i>	67
6	ESTUDO DE PRÁTICA(S) DOCENTE(S) COM UM ALUNO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA <i>Nara Núbia Sousa da Paixão; Geisa Bruna de Moura Ferreira; Raul da Silveira Santos; Genilson Fernandes Monteiro</i>	80
7	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: relatos de experiência na prática do professor de Nova Esperança do Piriá <i>Eunice de Souza Santos de Oliveira; Iraídes Ferreira de Moura</i>	94
8	AS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO <i>Robson Eduardo Santos de Araújo, Neidivaldo Santana Cruz; José de Moraes de Sousa</i>	111
9	O USO PEDAGÓGICO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAPITÃO POÇO-PA <i>Maria Clenilda Filomeno da Costa; Nádia Sueli Araújo da Rocha</i>	123

10	REPRESENTAÇÃO DOCENTE SOBRE OS LUGARES DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DE TRACUATEUA, PARÁ, BRASIL	137
	<i>Lilian Araújo da Rosa, Norma Cristina Vieira; Luciana Carvalho das Neves; Fernanda Regina Silva de Aviz & Alessandra Brito Alves</i>	
11	REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EJA EM GARRAFÃO DO NORTE, ESTADO DO PARÁ	149
	<i>Luciane dos Santos Magalhães, Francisca do Socorro Santos de Queiróz, Sara do Socorro Vieira da Silva, Giselle da Silva Silva & Jair Francisco Cecim da Silva</i>	
12	O PAPEL DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA E.M.E.I.F SENINHA	164
	<i>Elissandra Maria Gomes da Silveira; Simone Bitencourt Braga</i>	
13	A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO AMBIENTE ESCOLAR ATRAVÉS DAS PINTURAS CORPORAIS TEMBÉ TENETEHARA	179
	<i>Márcia Oliveira Souza Tembé; Ronaldo Ferreira da Silva</i>	
14	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA COMUNIDADE KM 18, BRAGANÇA-PA	195
	<i>Maria do Socorro Santos Pinheiro; Zilah Therezinha de Souza Araújo; Jones Souza Moraes; Euzébio de Oliveira; Iracely Rodrigues da Silva</i>	
15	A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA: uma experiência com alunos de ensino fundamental	208
	<i>Margarete Brito de Lima, Nádia Maria dos Remédios Tavares; Lena Cláudia dos Santos Amorim; Marcos Murelle Azevedo Cruz</i>	
16	O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO, MUNICÍPIO DE TRACUATEUA-PA	224
	<i>Jorge Carlos Andrade Santos; Francisco Pereira de Oliveira; Raul da Silveira Santos; Daniel Gomes de Sousa; Geisa Bruna de Moura Ferreira</i>	
17	EXPERIÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS EXITOSAS NA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA LÍNGUA MATERNA	238
	<i>Graciele Jesus da Silva, Neidivaldo Santana Cruz; José de Moraes Sousa</i>	
18	PEDAGOGIA HOSPITALAR: a atual do pedagogo em espaço não-formais amazônicos	252
	<i>Elizângela de Azevedo; Marcilenia de Jesus Silva Ribeiro; Deylson Silva Paixão</i>	
19	O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM INTERFACES COM A	264

LUDICIDADE EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marizete do Socorro Ferreira Ramos; Nádia Sueli Araújo da Rocha

- | | | |
|-------------------------|--|-----|
| 20 | AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ENFASE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
<i>Simone dos Santos Nascimento, Sara do Socorro Vieira da Silva, Giselle da Silva Silva; Jair Francisco Cecim da Silva</i> | 278 |
| 21 | O QUE ESPERAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) QUANDO JÁ SE CORRE CONTRA O TEMPO?
<i>Maria Nonata Ribeiro Elias; Norma Cristina Vieira; José Dias Santana; Nivia Maria Vieira Costa; Maria Helena de Aviz Reis</i> | 292 |
| 22 | A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL SÁTIRO BIBIANO DA SILVA, EM TRACUATEUA-PA
<i>Maria do Livramento Sousa da Silva; Ronaldo Ferreira da Silva</i> | 303 |
| 23 | A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA CARLOS ANTUNES LAMEIRA NO MUNICÍPIO DE CAPITÃO POÇO-PA
<i>Mariane Sousa da Silva; Simone Bitencourt Braga</i> | 316 |
| SOBRE OS AUTORES | | 330 |

PREFÁCIO

Quando a professora Norma Cristina Vieira Costa, em nome dos organizadores deste livro, me convidou para fazer este prefácio, veio logo à mente vários enunciados que nossos alunos do PARFOR ouviram durante as suas trajetórias nos cursos ofertados aos professores da rede pública de ensino: *“vocês caíram de paraquedas”*, *“vocês são privilegiados”*, *“assim até eu”*, *“assim é muito fácil fazer um curso superior”*. Enunciados que apresentam um discurso preconceituoso, estigmatizando os profissionais docentes que atuam nessa base, período mais importante para criança quando nos referimos à educação sistemática.

Por esse motivo, chamamos a atenção dos leitores deste livro para uma questão que está muito presente na educação básica nos anos iniciais de ensino e por extensão no PARFOR, o preconceito dirigido aos profissionais docentes que atuam nessa base. Queremos nos dirigir àqueles que não conhecem, ou conhecem muito pouco sobre esse programa e, principalmente, àqueles que, mesmo conhecendo o programa, se utilizaram dos diversos discursos citados anteriormente.

O PARFOR (acrônimo de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) foi instituído como um programa emergencial pelo “Governo Federal por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e em 2016 passou a ser regido pelo Decreto nº 8.752/2016, [...], que objetivava expandir o ensino superior, sendo ofertado por várias Instituições de Ensino Superior (IES), em todo o Brasil” (LIMA *et al.*, 2020, p. 9).

Portanto, é um programa que veio contribuir de forma decisiva para a qualificação profissional de professores que moram e atuam em cidades onde não há uma infraestrutura adequada e condizente com uma educação de qualidade, inclusiva e equânime, o processo de ensino-aprendizagem é precário, a oferta de cursos superiores é inviável, além de condições familiares e financeiras, entre outras, portanto não teriam oportunidade de realizar o sonho de chegar ao ensino superior enquanto aluno da graduação, por meio de vestibulares, de processos seletivos, caso não se deslocassem para a capital Belém ou para algum cidade-polo, em que estivesse sendo ofertada uma licenciatura, por exemplo.

Por isso a importância do PARFOR, que beneficiou, beneficia e beneficiará muitos dos nossos colegas que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental da educação básica.

Esta obra – organizada pelos meus caros colegas Norma Cristina Vieira, Francisco Pereira de Oliveira, Maria Ludetana Araújo e Josenilda Maués – contempla temáticas que vão desde a apresentação do que é o PARFOR, como no caso do trabalho de Lima, Lima & Oliveira

(2020), que visa mostrar quem são os alunos do curso de pedagogia\PARFOR, campus de Bragança, considerando o perfil socioeconômico, o que pensam e quais suas perspectivas sobre o programa, e refletindo, com apoio desses aspectos, sobre as políticas públicas de formação docente e os vieses do PARFOR nessas políticas; até o caso do trabalho de Silva & Bitencourt (2020), que pretendem refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental, tema bastante complexo e importante, vale ressaltar, nos meandros do processo de ensino-aprendizagem. Podemos dizer que as autoras foram muito corajosas ao abordar esse tema.

Os autores deste livro querem mostrar a realidade em que se encontra a educação básica, mas também mostrar que é possível, por meio de ações afirmativas, mudar radicalmente essa realidade, conduzindo-a de forma contextualizada, inclusiva e equânime.

Essa obra tenciona mostrar para o mundo, no universo do texto escrito, que os autores deste livro são mais do que autores: são atores. E quem são os “*a(u)tores*” deste livro? São jovens, adultos, homens, mulheres, pessoas que estão, em muitos casos, há bastante tempo no magistério, sem nenhuma oportunidade de progredir nos estudos, pessoas que já se aposentaram ou prestes a se aposentar ou pessoas que estão no início da carreira docente. “*A(u)tores*”, muitos dos quais, podemos dizer com muita certeza, largaram suas famílias mudando-se para outras cidades em busca da realização de sonhos, projeto de vida etc., e mais do que isso, são agentes transformadores de pessoas e, por extensão, da família, da comunidade e da sociedade de um modo geral.

Prof. Dr. Jair Francisco Cecim da Silva
Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Bragança
Faculdade de Letras

APRESENTAÇÃO

Saberes e Práticas Docentes da Amazônia reúne trabalhos de pesquisa e experiências docentes de professores-alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), vinculado e coordenado pela Faculdade de Educação (FACED) do Campus Universitário de Bragança – Universidade Federal do Pará (UFPA).

Esta obra apresenta um recorte das pesquisas realizadas pelas Turmas 01 e 02 do polo de Tracuateua, Turma 01 do Polo de Nova Esperança do Piriá e Turma 03 do Polo de Capitão Poço, ambas do curso de Pedagogia. É um resultado das políticas públicas educacionais exitosas desde o ano de 2010, em que a Faculdade de Educação na condução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, conjuntamente com a coordenação geral do PARFOR (Belém), representada pelas doutoras Josenilda Maria Maués da Silva (Coordenadora Adjunta na UFPA) e Maria Ludetana Araújo (Coordenadora do PARFOR-Pedagogia-UFPA).

Nestes 10 anos, o curso de Pedagogia/PARFOR da FACED, formou quase 500 pedagogos que outrora estavam em sala de aula atuando como docentes sem licenciatura e docentes que já possuíam uma licenciatura, porém não lhes habilitavam para atuarem, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, espaço de atuação do pedagogo e da pedagoga conforme legislação vigente.

O PARFOR é uma política de formação docente desenvolvida em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC/Brasil) e as secretarias de educação estaduais e municipais, em que as instituições públicas de ensino superior (IES) promovem a formação por meio de apoio direto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para ministrarem cursos superiores aos docentes em exercício nas escolas da educação básica do território nacional brasileiro.

As turmas de Pedagogia, sob a coordenação da FACED, funcionavam nos municípios de Bragança (5 turmas), Tracuateua (2 turmas), Augusto Corrêa (1 turma), Capitão Poço (5 turmas), Capanema (3 turmas), Nova Esperança do Piriá (1 turma) e São João de Pirabas (1 turma), municípios localizados no nordeste do Pará, Amazônia Oriental.

Neste livro priorizamos os trabalhos de pesquisa das turmas que finalizaram o curso de Pedagogia no ano de 2019 (Tracuateua, Nova Esperança do Piriá e Capitão Poço), ano em que o PARFOR completou 10 anos de implantação na UFPA e na Região Bragantina por meio da FACED/UFPA. A seleção das pesquisas destas turmas deu-se pela disponibilidade dos professores-orientadores e seus respectivos alunos e alunas de aderirem a esta obra.

O Livro está organizado em 23 capítulos, estruturados por **Saberes e Práticas Docentes da Amazônia** em diferentes níveis e modalidades da educação básica: Relações de Gênero; Meio Ambiente; Educação Indígena; Ludicidade; Letramento; Educação Inclusiva; Educação do Campo, com ênfase em comunidades tradicionais; Afetividade; Relação Professor-Aluno; Tecnologias e Educação, pois são temáticas que transversalizam o conjunto dos capítulos.

Falar de educação na Amazônia é tratar de diversidade e especificidade de culturas ligadas às relações e aos comportamentos materializados por saberes e práticas educativas daqueles que ensinam e aprendem, dentro e fora do ambiente escolar. Os textos apontam para uma educação democrática e libertadora para todas as pessoas, a partir da realidade local, respeitando as suas necessidades e seus saberes. É nesse sentido que Freire (1996)¹ estabelece:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se levam-se em consideração às condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam a escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 37)

A narrativa de Paulo Freire baseia-se nas experiências, opiniões, ideias e ideais de um povo e de um lugar, enfim, a história de vida de cada indivíduo, o que possibilita às pessoas uma sensibilização para o despertar de uma consciência política e crítico-reflexiva. Este é o objetivo primeiro deste livro, possibilitar um olhar da educação amazônica a partir de quem é da Amazônia, de quem pesquisa, estuda e ensina na Amazônia.

A Amazônia e seu povo estão permeados por saberes locais e precisam ser visibilizados pela escola, pelas pesquisas acadêmicas e pelos educadores, em especial, pelos que estão à frente das políticas públicas de educação. A expressão “*saber local*” engloba a noção de “*saber de um povo*”, de uma região, de um grupo social (indígena, pescador, povo da floresta, quilombola, camponês, dentre outros) e se refere a um produto histórico-social (CUNHA, 1999)². Logo, se reconstrói e se modifica. Não se trata de um patrimônio intelectual imutável, fixo, ainda que se assente em transmissões geracionais.

Desejamos uma boa leitura a todos e a todas.

Profa. Dra. Norma Cristina Vieira
Prof. Dr. Francisco Pereira de Oliveira
Profa. Dra. Maria Ludetana Araújo

¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

² CUNHA, M. C. Populações tradicionais e a convenção da diversidade biológica. Estudos Avançados, v. 13, n. 36, p.147–163, 1999.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) NO NORDESTE PARAENSE: vieses de uma política educacional

Dhessica da Silva Lima
Francisco Pereira de Oliveira
Debora Brito Lima
Neidivaldo Santana Cruz
Alessandra Brito Alves

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho versa a respeito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), objetivando analisar o perfil socioeconômico dos alunos, do curso de Pedagogia/PARFOR, vinculados ao Campus Universitário de Bragança, e o que pensam sobre o programa e suas perspectivas. Assim, também, busca refletir sobre o PARFOR no âmbito das políticas públicas de formação docente.

Partindo desse pressuposto, ressaltamos que a formação de docentes no Brasil, assume nas décadas de 60 a 90 o apogeu das políticas públicas educacionais. Isso decorre de fatores, sobretudo, econômicos que visualizam na educação uma forma de mudar o cenário em que o Brasil se encontrava. Nesse sentido, para analisar as políticas educacionais oriundas desse período, em especial o PARFOR, realizaremos um resgate histórico, verificando as inferências dos acontecimentos sociopolíticos mundiais nas políticas desenvolvidas no Brasil.

Desse modo, Gatti (2010) enfatiza que a formação docente no Brasil teve início no século XIX com a criação das Escolas Normais e somente em 1939 o curso de Pedagogia é regulamentado. No entanto, não há mudanças significativas na formação dos docentes que atuam no ensino das primeiras letras; o que diferenciava a formação de bacharéis para a formação docente na época era o acréscimo no último ano das disciplinas relacionadas à educação, formato que ficou conhecido como 3 + 1 (GATTI, 2010).

Através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692 de 1971, as Escolas Normais são substituídas pela formação em magistério. Até que em 1986 ocorre uma reformulação no curso de Pedagogia, onde através do Parecer nº 161, fica facultado aos cursos oferecer formação para docentes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Na década de 90, por meio de um discurso de integração dos países subdesenvolvidos à economia mundial, muitos países, incluindo o Brasil, articularam suas políticas econômicas e sociais aos objetivos dos organismos multilaterais. Nesse sentido, as ações e políticas desenvolvidas pelo Estado, voltaram-se às determinações neoliberalistas (GOMIDE, 2010).

No tocante à educação, dissemina-se um ideário de decadência e fracasso da escola pública, havendo a necessidade do desenvolvimento de políticas de reparação. Responsabiliza-se, nesse cenário, o/a professor/a como causador/a dos percalços encontradas no sistema educacional brasileiro, com isso, também o dever de repará-lo. Objetivando, então, suprir as necessidades apontadas pelo novo paradigma social que requer profissionais polivalentes e por meio das determinações dos Organismos Multilaterais, o Brasil desenvolveu políticas educacionais de ajuste (LIBÂNEO, 2012).

Nesse sentido, a formação de professores no Brasil vem sofrer transformações organizacionais com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que em seu Art. 62, define como o nível de qualificação para atuação na educação básica, o curso de Licenciatura, estabelecendo um prazo de 10 anos para ajuste.

De acordo com Souza (2014), existem duas perspectivas que podem ser analisadas nesse cenário, a primeira consiste na necessidade de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, nesse sentido investir na formação de professores é pressuposto para melhoria do ensino e conseqüentemente no perfil do sujeito a ser formado, com habilidades e conhecimentos necessários exigidos pelo mercado. Na segunda perspectiva, pondera-se a melhoria da escola pública objetivando a emancipação financeira e política do sujeito.

Para Souza (2014), em 2001, objetivando cumprir as determinações expostas na LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, em seus objetivos e metas vem reafirmar o nível de qualificação para o docente, bem como ampliar a oferta de cursos de formação, no entanto, vem declarar esta necessidade como um dos maiores desafios a serem superados no Brasil.

Apesar das orientações ressaltadas pela LDB de 1996, nenhuma política de fato, voltada para a formação de professores leigos, em âmbito nacional fora desenvolvida até meados de 2009. Entretanto, dados do censo escolar do presente ano ressaltam que haviam 638.800 professores atuando na educação básica sem diploma de nível superior, evidenciando assim a necessidade de políticas no tocante a essa demanda.

Mediante as influências epistêmicas (SOUZA, 2014, p. 636) o Brasil por meio do Decreto nº 6.094/2007 institui o *Plano de Metas Todos pela Educação*, que se tratava de uma estratégia como objetivo de regulamentar o regime de colaboração entre os entes federados; União, Distrito Federal, estados e municípios, assim como buscava a cooperação da família e comunidades, em prol de uma educação pública de qualidade (CAMINI, 2010).

Assim, através de um regime de colaboração, o Brasil poderia vir a desenvolver ações e medidas, objetivando atender às demandas elencadas na Declaração de Jomtien (1990) e a de

Dakar (2000). Especificamente sobre a formação de professores o Governo Federal por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que em 2016 passou a ser regido pelo Decreto nº 8.752/2016 instituiu o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa emergencial que objetivava expandir o ensino superior, sendo ofertado por várias Instituições de Ensino Superior (IES), em todo o Brasil.

Nesse sentido, Gatti (2014) ratifica que essa política de formação docente trata-se de um conjunto de ações desenvolvidas em regime de colaboração pelo Ministério da Educação (MEC) com as secretarias de educação estaduais/municipais e com as instituições públicas de ensino superior (IES) para ministrarem cursos superiores aos docentes em exercício. Conforme o Decreto nº 6.755/2009, o PARFOR vem oferecer formação docente nas seguintes modalidades: Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica.

Assim, o Programa surge com o objetivo de atingir em determinado período de tempo, até 2014 especificamente, a maior quantidade de professores leigos, ou seja, professores que estejam no exercício da docência sem diploma de graduação, obtendo assim formação para atuação em suas respectivas áreas. Conforme dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) até o final de 2016, com 07 (sete) anos de existência do plano já haviam sido ofertadas 2.890 turmas, com quantitativo de 34.549 formados e 36.871 cursando a graduação, demonstrando a amplitude do programa (CAPES/BRASIL, 2016).

Considerando historicamente as desigualdades de acesso ao ensino, sobretudo ao ensino superior pelas camadas populares, o PARFOR além de refletir um déficit na formação docente, sobretudo na região norte, vem também mostrar a disparidade perene no Brasil no que tange ao ingresso desses sujeitos ao nível superior. Assim, considera-se o PARFOR uma política com caráter de coerção e compensatória, com objetivo de oferecer oportunidade a esses sujeitos, mas, também corrigir uma dívida com a educação. De acordo com Aprile e Barone (2008),

[os] programas de acesso ao ensino superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias posto que visam corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas, dessa forma, as políticas públicas criadas só vem reforçar a discrepância que existe nas classes sociais brasileiras quando se trata de acesso aos bens sociais. (APRILE e BARONE, 2008, p. 07).

Mediante isso, esse trabalho é de grande relevância ao propor-se a refletir sobre o PARFOR enquanto uma política de profissionalização docente, bem como, por evidenciar dados quantitativos e qualitativos, que por sua vez não são divulgados. Apresentam-se por

questões norteadoras: a) *Qual o perfil socioeconômico dos alunos do PARFOR/Pedagogia/Bragança?* b) *Quais suas percepções com relação ao PARFOR no que concernem as metodologias utilizadas pelos professores formadores e as componentes?* c) *Quais as perspectivas após término do PARFOR?*

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo fora desenvolvido em cinco municípios situados no Nordeste Paraense (Tracuateua, Augusto Corrêa, Nova Esperança do Piriá, Capitão Poço e Bragança) onde existem polos da Universidade Federal do Pará, vinculados ao Campus de Bragança-PA. Os municípios *lôcus* da pesquisa localizam-se próximo à capital paraense (Belém), aproximadamente 210 km a 230 km de distância. A pesquisa de campo foi realizada no período de 08 de janeiro 2018 a 20 de fevereiro de 2020.

A priori, para a coleta de dados, optou-se pela utilização do questionário eletrônico como instrumento de pesquisa, constituído por 15 questões abertas e fechadas. Nesse prisma, o *link* de acesso ao formulário fora direcionado aos discentes, de modo que, à medida que respondiam os questionamentos, os dados eram enviados para um banco de dados.

Justifica-se a utilização da abordagem qualitativa, pois, de acordo com Creswell (2006), a pesquisa qualitativa é concebida a partir das premissas do pesquisador a um estudo de uma determinada situação, investigando por intermédio das percepções individuais ou de um grupo sobre um problema social ou humano. Corroborando que essa ideia, Trivinõs (1990) destaca que esta possui como eixo primordial a busca pelo entendimento, definição e interpretação da percepção que as pessoas possuem sobre determinado fenômeno.

O público alvo da presente pesquisa são alunos ingressos do curso de Pedagogia/PARFOR, vinculados ao Campus Universitário de Bragança (UFPA/CBRAG), onde são ofertadas atualmente dez turmas, em municípios variados, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Municípios, quantidade de turmas e alunos vinculados ao PARFOR em 2014, 2015 e 2017.

Município de Oferta	Quantidade de Turmas	Quantidade de Alunos
Augusto Corrêa	01	40
Bragança	02	80
Capitão Poço	04	145
Nova Esperança do Piriá	01	40
Tracuateua	02	80

Fonte: Secretaria da Faculdade de Educação, Campus de Bragança/UFPA.

Do total de 385 alunos, foi realizada uma amostragem aleatória de 20% para

participarem da pesquisa. Ou seja, foram direcionados aos discentes 96 questionários e obteve-se o retorno de 69 questionários. Para a análise dos dados, por tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com perguntas abertas e fechadas, buscou-se analisar as falas dos sujeitos a partir da categorização dessas perguntas, utilizou-se de outros dados para fomentar e subsidiar a discussão, através de revistas eletrônicas, livros, sites e relatórios divulgados pela CAPES, dentre outros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. O PARFOR Pedagogia no Campus de Bragança

A oferta de turmas do PARFOR pela Universidade Federal do Pará (UFPA) inicia-se no ano de 2009. Nesse ano, o Campus de Bragança (CBRAG) oferta as primeiras turmas pelo programa nos cursos de Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Matemática e História. No entanto, somente em 2010 que se inicia a oferta do curso de Pedagogia pelo PARFOR no Campus.

De início, foram ofertadas quatro turmas de Pedagogia, com polos em três municípios (Bragança $n=2$, Capanema $n=1$ e Salinópolis $n=1$), cadastrados pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Faculdade de Educação (FACED), Campus de Bragança. De acordo com Reis Junior (2014),

[...] naquele momento pairava uma sensação de desafio e esperança motivados pelo discurso de que através do PARFOR conseguiríamos, enquanto UFPA, cumprir nosso papel social de formar professores em nível superior. (REIS JUNIOR, 2014, p. 62)

Ofertar uma turma do PARFOR mostrava-se como um desafio, visto que, tratava-se de um público diferenciado dos alunos ingressantes via processo seletivo regular, pois, apresentavam experiências didático-pedagógicas e conhecimentos adquiridos na prática em sala de aula, tratando-se de um professor-aluno.

Desde então, 17 turmas já foram integralizadas pelo Programa através da FACED/CBRAG, atualmente encontra-se ofertada 01 turma, no município de Capitão Poço. O que, aproximadamente, representa 700 (setecentos) alunos no Curso de Pedagogia, alcançados pelo Programa. As turmas integralizadas foram ofertadas em Bragança $n=6$, Capitão Poço=03, Tracuateua=2, Capanema $n=3$, Augusto Corrêa=1, Nova Esperança do Piriá=1, Salinópolis $n=1$.

3.2. O perfil dos entrevistados

De acordo com Tardif (2013), nos séculos XVII e XVIII o ensino era considerado uma profissão de fé e vocação, ou seja, a pessoa que ensinava, estava também executando um legado que lhe foi atribuído por Deus, exercendo sua fé. Também, as pessoas recrutadas para se tornarem professores, eram expressivamente do sexo feminino, dado que suas funções estavam direcionadas às atividades domésticas e ao ensino, pois, o ato de ensinar caracterizava-se como extensão dos trabalhos domésticos.

Nesse sentido, no que se refere à constituição do público entrevistado, constatou-se a composição de 89,1% do sexo feminino e, somente, 10,9% do sexo masculino. Assim, observa-se que até os dias atuais, a docência ainda é considerada uma profissão feminina, Vianna (2002) aponta duas características para essa atribuição, a primeira destaca que implicitamente a esse perfil se verifica a reprodução de preconceitos e práticas sexistas, haja vista que a expansão do ensino primário no século XX decorreu mediante o prejuízo das condições de trabalho docente; bem como essa concepção origina-se de uma construção social sobre as relações de gêneros agregando estereótipos ao delimitar o que seria feminino e masculino.

Antunes e Alves (2004) destacam um grande aumento do trabalho feminino no mercado de trabalho, chegando a 40% da força de trabalho; ao mesmo tempo observa-se que, as atividades de cunho intelectual ainda têm sido restringidas aos homens, e as com maior trabalho intensivo são destinadas as mulheres. Com isso, infere-se que, apesar da inserção de pessoas do sexo masculino na docência, ela ainda é predominantemente uma profissão feminina, o que ressalta que na nova divisão sexual do trabalho, as atividades realizadas por pessoas do sexo feminino, continuam a serem desvalorizadas, como se verifica na docência.

No que tange a faixa etária dos acadêmicos, verifica-se um público bastante diverso, sendo composto em suma por alunos com idade entre 20 e 69 anos, com a média entre homens e mulheres de 30 e 49 anos (82%), o que demonstra a busca ou acesso tardio ao ensino superior pelos sujeitos. Constata-se, desse modo, a necessidade de políticas de acesso ao ensino superior, tal como o PARFOR.

Ao analisar o tempo de atuação na docência, verifica-se que os sujeitos com mais idade, consequentemente, possuem o maior tempo de atuação na docência. Nesse sentido, verifica-se que 57,3% da amostragem pesquisada apresentam de 10 a 30 anos de experiências na docência, em contraposição aos outros 42,6% que ressaltaram possuir de 01 a 09 anos.

Sobre esses aspectos percebe-se que o resultado apresentado pouco difere das demais

pesquisas realizadas no campo da formação docente, apontando, assim, mudanças relativamente pequenas no que se refere ao gênero predominante na docência. Assim, evidencia-se a especificidade do público que compõem o Programa, pelo fato de serem homens e mulheres adultos, que, em tese, apresentam experiências advindas de sua trajetória de vida, pessoal e profissional, através da carreira docente.

3.3. Vínculo empregatício, renda mensal e formação dos alunos do curso

De acordo com nota pública divulgada pela CAPES, podem cursar o ensino superior pelo PARFOR, os professores que estiverem no exercício da docência sem diploma de nível superior (primeira licenciatura), independente do vínculo, se efetivo ou se temporário. Nesse quesito, constatou-se que o vínculo empregatício dos professores-alunos se caracteriza por 52,9% temporários e 47,1% com vínculo efetivo.

Assim, a referida constatação pode ser analisada por dois vieses. O primeiro argumenta que esse quantitativo de temporários cursando licenciatura se deve à política de governos que mantém a regularidade de contratos temporários para subsidiar seu cabide eleitoral. Na segunda análise, vê-se a ausência de concursos públicos para a carreira do magistério nos municípios de origem destes professores-alunos.

Todavia, a situação temporária dos alunos do PARFOR influencia diretamente na permanência ou na evasão nos cursos que estão vinculados, pois, à medida que há mudança de gestão municipal, conseqüentemente, os professores temporários são afastados e muitos não retornam à docência naquele município.

Logo, infere-se que os professores que estão recebendo a formação por meio do PARFOR e possuem vínculo de caráter temporário, futuramente ou no momento, podem vir a não exercer a docência, em virtude da falta de estabilidade nesses cargos. Essa assertiva se confirma à medida que dos 52,9% temporários, 44,4% estão em situação de desemprego no momento, o que interfere, sobremaneira, no percurso de aproveitamento e permanência deles nos cursos, uma vez que a situação financeira e a desesperança abatem, significativamente, esses professores-alunos.

Por outro lado, questiona-se o objetivo inicial do Programa, pois, a formação dos professores-alunos não está cumprindo, em parte, o retorno à sociedade de forma imediata, haja vista que os profissionais que estão sendo formados não estão em atuação. Porém, provavelmente, em mais algumas décadas, será notória a diferença no âmbito da formação de professores, uma vez que teremos profissionais qualificados e habilitados para atuarem na

educação básica, minimizando a velha queixa de que há muitos professores leigos. Kawasaki (1997) destaca que:

Não é papel da universidade dar retornos imediatos ou resolver os problemas sociais, mas cabe a ela formar quadros críticos, ou seja, profissionais com competência técnica, científica e social, para o enfrentamento dos desafios e impasses postos pela sociedade. (KAWASAKI, 1997, p. 249)

Por outro lado, embora a Lei nº 9.394/96 venha exigir a formação em nível superior, ela também permite como requisito mínimo para a atuação na docência a formação em nível de magistério. Nesse sentido, constata-se que 75% dos professores-alunos do PARFOR obtiveram formação em nível médio na modalidade magistério e 25% em médio regular.

O resultado acima, no que concerne a esta porcentagem dos professores-alunos oriundos do ensino regular, apresenta-se em situação bastante delicada, haja vista que fora elencado como requisito mínimo para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o magistério. Logo, categoricamente, analisa-se que há uma carência de profissionais habilitados para atender às demandas dos municípios aqui em questão, assim como, ratifica-se a ideia de cabide de emprego via prática eleitoreira e, por outro lado, legalmente, demonstra o descumprimento por parte dos municípios no que preconiza a LDB nº 9.394/96.

O segundo item a ser abordado refere-se à renda mensal dos professores-alunos, onde se constatou que a maioria (78%) possui renda entre 1,5 e 2 salários mínimos, 2,5 a 3 salários (18%) e 3,5 a 4 salários (4%). E, correlacionando a renda mensal dos discentes ao vínculo empregatício que possuem, identificou-se que desses 78% há um número significativo de 62% que obtêm contrato trabalhista de caráter temporário.

Por conseguinte, identifica-se que é significativo o resultado que somente 4% dos professores-alunos apresentaram renda mensal entre 3,5 e 4 salários mínimos, nesse quesito, fora detectado que são professores-alunos que possuem outra graduação e, assim recebem renda salarial com a gratificação de ensino superior. Justapondo esses resultados, apontou-se que 23,5% já possuem uma graduação, ou seja, estão cursando a Pedagogia como a segunda licenciatura, sendo a primeira 100% em Letras – língua portuguesa.

3.4. Municípios de origem dos professores-alunos PARFOR

No concernente ao município de origem, detectou-se que 50% do público entrevistado não residem/trabalham no município (polo universitário) em que cursam a graduação. Constatou-se, deste modo, que há um grande fluxo dos discentes, deslocando-se de 14 municípios localizados no nordeste paraense: Bragança (19%), São Miguel do Guamá (13%),

Garrafão do Norte (13%), Peixe-boi (10%), Nova Esperança do Piriá (9%), Santarém Novo (9%), Augusto Corrêa (6%), Santa Maria do Pará (3%), Igarapé-Açu (3%), Aurora do Pará (3%), Bonito (3%), Mãe do Rio (3%), Capanema (3%), Ourém (3%).

Numa análise condicional à situação de deslocamentos, constata-se que os municípios para onde há maior deslocamento por parte dos entrevistados são Bragança (19%), São Miguel do Guamá (13%) e Garrafão do Norte (13%). Nesse cenário, verifica-se a problemática de estadia e permanência desses professores-alunos, haja vista que o período letivo do PARFOR ocorre em períodos de férias escolares (janeiro/fevereiro e julho/agosto), com um calendário estimado em torno de 45 dias. Então, levantam-se os questionamentos: como esses professores-alunos fazem para estudar? Como fazem para manterem-se durante o período e sustentar a família que ficou no município de origem?

Todavia, considera-se que a formação continuada em serviço é um desafio à trajetória profissional e acadêmica de cada professor-aluno, e, a formação quando realizada por instituições superiores ocorre segundo as diretrizes organizacionais destas instituições, ou seja,

[a] aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionalmente pela organização da instituição educacional em que esta é exercida (IMBÉRNON, 2005, p. 16).

Nesse sentido, é importante verificar quais os mecanismos em regime de colaboração os municípios estão oferecendo a esses professores-alunos em sua permanência na graduação. Pois, se não há estratégia objetivando a permanência desses estudantes, pode-se inferir que tamanho investimento obtenha como resposta à evasão destes, em virtude das dificuldades acima enumeradas.

Para, além disso, destaca-se, a abstenção que esses professores-alunos fazem durante quatro anos do período de suas férias escolares em que poderiam estar realizando outras atividades, sobretudo, uma necessidade humana do descanso das atividades laborais, em prol da busca por mais conhecimentos. Assim, ressalta-se a sobrecarga mental carregada por essas pessoas durante a graduação.

Nesse prisma, observa-se que o PARFOR vem ser mais uma possibilidade de oferta de vagas de graduação em municípios que não possuem campus universitário, demonstrando um grande avanço no campo da formação docente, não ficando restritas às sedes universitárias. Economicamente, mostra-se um investimento muito válido, no entanto, mesmo assim, as dificuldades são inúmeras aos discentes que residem em outros municípios que se propõem a cursar uma graduação.

3.5. As percepções dos professores-alunos sobre o PARFOR

O objetivo deste tópico é identificar as percepções dos estudantes sobre as metodologias utilizadas pelos professores-formadores que atuam no PARFOR, assim como quais disciplinas ofertadas no fluxo curricular que melhor representaram o desejo profissional destes estudantes pela busca da graduação.

3.6. Sobre as metodologias de ensino desenvolvidas no PARFOR

Questionados sobre quais metodologias utilizadas pelos professores facilitavam a compreensão dos textos, conceitos pedagógicos e constituição de aprendizagens ao longo da graduação, percebeu-se que poucos centraram-se na pergunta, mas, em contraponto, elencaram fatores que essas metodologias provocaram em sua formação e prática docente. Assim, para análise das respostas, fez-se necessário a categorização dos discursos em: 1) as metodologias que favorecem as aprendizagens e 2) as metodologias que contribuíram para a prática docente.

Nesse sentido, tangente à primeira categorização, evidencia-se a fala de professores-alunos que ressaltam a utilização de recursos e metodologias:

“Alguns professores trazem metodologias bem diferenciadas e envolventes que certamente contribuíram para a minha formação e facilitaram o meu aprendizado.” (Aluno18).

“Sim, pelas dinâmicas que cada um utiliza para ensinar.” (Aluno37).

Por outro lado, algumas respostas destacam que quando o professor-formador relaciona o conteúdo abordado com a realidade vivenciada pelos professores-alunos em sala de aula, torna-se mais fácil a compreensão do conteúdo.

“Sim, ser mais participativo o possível nas aulas e sempre levando em consideração nossas experiências é muito importante fazer essa relação para melhor compreensão dos textos.” (Aluno48).

Assim, evidencia-se que no processo de formação docente há necessidade de práticas e estratégias de ensino de modo a proporcionar e facilitar as aprendizagens dos sujeitos. Ropendo com o ideário que a utilização de recursos e estratégias de ensino devem ser utilizadas somente na educação básica, especificamente, na educação infantil, não alcançando o ensino superior.

Em contraposição, 4,4% da amostragem apontam que as metodologias utilizadas pelos professores-formadores do PARFOR contribuíram parcialmente e destacam a necessidade de práticas pedagógicas voltadas ao fazer docente dos alunos do PARFOR.

“Alguns sim, outros não. Pois no meu entendimento, os professores deveriam utilizar metodologias do fazer ensinar - fazer. Pois o PARFOR tem muitos alunos que usam metodologias tradicionais, usam apenas quadro/giz ou piloto. E se os professores do PARFOR não utilizarem dinâmicas, reflexões e outras metodologias que não sejam slides iria com certeza melhorar mais ainda o ensino aprendizagem do curso do PARFOR.” (Aluno 39).

Nesse sentido, é notório através das falas dos discentes as contribuições que o espaço de construção do conhecimento por meio do PARFOR tem ocasionado em sua prática e no processo de reflexão sobre ela.

3.7. Disciplinas que mais contribuíram na formação dos professores-alunos, segundo suas concepções

Perguntados sobre quais disciplinas representam a expectativa em relação ao curso, as respostas foram bastante variadas, das 50 componentes que compõem o curso de Pedagogia, 33 foram apontadas pelos discentes. Assim, para analisarmos as respostas apontadas, realizamos a categorização das disciplinas mediante os seis eixos apresentados no Projeto Político Pedagógico do PARFOR/Pedagogia (Tabela 2).

Tabela 2. Disciplinas que contribuíram na formação dos professores-alunos do Curso de Pedagogia da FACED/CBRAG/UFPA, segundo suas percepções.

Eixos Temáticos/Disciplinas	Compõem	Mencionadas	Vezes mencionadas
Currículo Organização do Trabalho Pedagógico	11	9	48
Formação de Professores e Organização do Trabalho	13	9	30
Conceitos, Princípios e Concepções da Educação	12	8	30
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	5	3	11
Organização e Gestão dos Processos Educacionais	5	4	10
Investigação e Reflexão de Fenômenos Educacionais	4	2	3

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Mediante os resultados, assim far-se-á uma análise sobre os três eixos mais apontados, ressaltando possíveis inferências e especulações com relação ao apontamento dessas componentes:

1) Currículo organização do trabalho pedagógico:

Esse eixo, conforme Tabela 02, em tese é composto por 11 disciplinas que abordam teorias sobre o fazer docente, dos quais nove foram mencionadas pelos discentes no total de 48 vezes. Das disciplinas elencadas destacam-se Ludicidade e Educação (11 vezes), Didática e Formação Docente (09 vezes), Educação no Campo (9 vezes). Assim, percebe-se que as componentes mais elencadas pelos discentes são as que estão mais relacionadas com a prática educativa e ao desenvolvimento profissional.

2) Formação de professores e organização do trabalho pedagógico:

Compõe-se o presente eixo 13 disciplinas, das quais 09 foram elencadas pelos entrevistados como disciplinas significativas para sua formação profissional, no total de 30 vezes. Verifica-se que as componentes que fazem parte do referido eixo, são disciplinas que objetivam apresentar aos discentes fundamentos teórico-metodológicos, que em suma, tendem a serem disciplinas mais práticas. Destacam-se as disciplinas FTM da Educação Infantil (10 vezes) e FTM de Matemática (5 vezes) como as mais destacadas, nesse sentido, evidencia-se que as componentes que apresentam estratégias de ensino que os discentes podem utilizar na educação básica, são consideradas mais significativas.

3) Conceitos, princípios e concepções da educação:

Esse eixo é composto por 12 componentes, dos quais 8 foram mencionadas pelos acadêmicos 30 vezes, as disciplinas mais evidenciadas nas falas dos discentes foram Psicologia da Educação (09 vezes) e Educação Inclusiva (06 vezes). Assim, examinando os conteúdos abordados nas componentes elencadas infere-se que a disciplina Educação Inclusiva fora apontada por remeter a uma discussão que nas últimas décadas tem estado no centro dos debates, bem como a uma cobrança por parte das secretarias e gestões educacionais sobre a inclusão dos discentes.

Isso pode ser evidenciado na fala de discentes que não elucidaram componentes. Contudo, redigiram respostas das disciplinas as quais acharam mais significativas, que merecem destaque:

“Eu gostei e compreendi bem mais claro as disciplinas que tratam a parte pedagógica pra mim eram as melhores pois era as que me encontrava como profissional da educação.”
(Aluno19).

Assim, pode-se também inferir que, em virtude de serem profissionais que já atuam na docência, estes venham a se identificar com as disciplinas que traçam caminhos possíveis para o fazer pedagógico através de elementos mais práticos permitindo-lhes maior compreensão, e assim possibilitam repensar a prática educativa, para poderem utilizar na educação básica de modo a sentirem-se com conhecimentos e habilidades necessários sobre o que fazer. Segundo Candau (2000, p. 89):

[...] o educador nunca estará definitivamente pronto, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática.

Nesse sentido, as discussões e reflexões realizadas na formação inicial através das diversas componentes, vem desencadear um processo contínuo pela busca do conhecimento, e assim será através da busca incessante e inquietante que contribuirá para o desenvolvimento profissional docente.

3.8. As perspectivas dos professores-alunos pós-PARFOR

Embora o PARFOR tenha como objetivo a formação docente de professores leigos, no que consiste ao curso de Pedagogia, as possibilidades profissionais são maiores, haja vista que o curso os habilita para atuarem em diferentes etapas e modalidades da educação básica. Nessa concepção, infere-se que o pedagogo é o profissional que atua em ambientes escolares e não-escolares com ligação à prática educativa, e, por conseguinte, atividades que estejam vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2005, p. 15). Além desses ambientes, há outros espaços que são evidenciados para atividades de gestão, supervisão, administração, planejamento de políticas educacionais, pesquisadores ou outros.

Dessa forma, questionados sobre quais as perspectivas profissionais ao finalizar da graduação, no que concerne a área de atuação grande parte da amostragem representada por 72,1% pretende exercer a docência, seguidos por 8,8% que buscam a coordenação escolar, 8% gestão escolar e 7% ambientes não escolares. Demonstrando que embora o curso de Pedagogia, possibilite a atuação em várias áreas escolares e não escolares, a grande opção pela docência, o que, de certa forma, vem a calhar com o objetivo do programa, que visa a formação docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, por fim, que o PARFOR é uma política educacional relevante no campo da formação docente, ao possibilitar a formação em nível superior de inúmeros sujeitos que atuam na educação básica sem a qualificação exigida frente às determinações legais, possibilitando assim formação adequada. Tal empreitada gera maiores possibilidades para a melhoria da educação básica, sabendo que a formação, também é um dos condicionantes para uma educação pública com mais qualidade.

Assim, o referido programa responde a uma demanda histórica no campo da formação de professores no Brasil e enquanto política pública vem assegurar o direito de acesso ao ensino superior, por aqueles que ao longo da história obtiveram possibilidades mínimas de acesso a outros níveis de ensino.

Dessa forma, surgem as seguintes considerações acerca das questões norteadoras:

- a) Os sujeitos que compõem o curso de Pedagogia\PARFOR, em tese, são formados por alunos do sexo feminino, com status civil solteiro e idade entre 30 a 49 anos, bem como possuem em média 10 (dez) anos na docência. No tangente à formação, ressalta-se que 50% dos professores-alunos realizam deslocamento de seu município de origem para cursar a formação inicial, e que os municípios onde há o maior deslocamento para esta é Bragança, Garrafão do Norte e São Miguel do Guamá.
- b) Verificou-se que apresentam experiência na docência, além de possuírem vínculo empregatício de caráter temporário e/ou estarem desempregados, podendo isso ser um condicionante para a desistência do curso em virtude de não terem como se manter economicamente nos municípios (polos universitários) para cursar a graduação e sustentar suas famílias (em seu local de origem).
- c) No tocante às metodologias utilizadas pelos professores-formadores, apontou-se que são diversificadas, não restringindo-se às leituras de textos, mas há uma correlação direta com a prática educativa desenvolvida na educação básica. Também enfatizaram que as metodologias utilizadas pelos professores-formadores os fizeram repensar sua prática educativa, o que, certamente, os fez enumerar as disciplinas que mais correspondem às suas expectativas: Ludicidade e os Fundamentos Metodológicos.

d) Referente às perspectivas, constatou-se a grande opção pela docência por parte dos sujeitos após o término da graduação. De certo modo, isso reflete na relação com as disciplinas das quais os professores-alunos apontaram como mais significativas em virtude de obterem como objetivo profissional a docência.

De forma pontual, sugerimos aos propositores das políticas públicas de educação para formação inicial e continuada de professores, que sejam consideradas as condições de: a) licenças para aperfeiçoamento sem ônus para os profissionais no período de afastamento; b) no caso de estudos em períodos de gozo de férias dos profissionais, haja a garantia de no retorno destes sejam contemplados os período que esteve em estudos; c) garantia, por parte dos entes federados, de ajuda de custos para a alimentação, estadia e hospedagem; d) que as Instituições de Ensino Superior Públicas tenham a disponibilidade de acolhimento para os filhos menores de cinco anos dos professores-alunos para os horários de estudos destes.

Assim, essa pesquisa permitiu ter o vislumbre acerca dos sujeitos que compõem o curso de Pedagogia/PARFOR, de modo, a tecer um perfil socioeconômico dos discentes e assim também conhecer alguns condicionantes que implicam no processo educacional dos sujeitos. A respeito disso, algumas considerações são essenciais para se pensar a formação docente, nesse caso específico, ao curso de Pedagogia/PARFOR no Campus de Bragança.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004.

APRILE, M.R; BARONE, R. E. M. **Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho** – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes E Práticas. Universidade Nova De Lisboa Faculdade De Ciências Sociais E Humanas. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação/MEC. de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 23/12/1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 16 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009^a.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 a.

CAMINI, Lucia. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 26, n. 3, p. 535-550, set.dez. 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Universitário de Bragança/UFPA, Bragança-PA, 2010.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. – dez. 2010.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. **Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira**. Cadernos de Pesquisa, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 107-126, 2010.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação Docente Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KAWASAKI, Clarice Sumi. **Universidades Públicas e Sociedade: Uma Parceria Necessária**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1- 2, p., Jan. 1997.

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educ. Pesqui. [online]. 2012, vol.38, n.1, pp.13-28.

REIS JUNIOR, Leandro Passarinho. **Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança/UFPA**. 2014. 159f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOUZA, Valdinei Costa. **Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.58, pp.629- 653.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.- jun. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cad. Pagu [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103.

MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DA COMUNIDADE GALILEIA, NO ESTADO DO PARÁ

Jaqueline Peniche
Adão Souza Borges

1. INTRODUÇÃO

Discutir acerca das memórias e das histórias de vida de professores que contribuíram com a formação escolar de moradores da comunidade de Galileia significa transmitir o passado que sobrevive no tempo presente, através das lembranças escolares. Além disso, possibilita uma melhor compreensão da história de vida de mulheres que abraçaram a educação com labor e como algo prazeroso, reforçando o aspecto simbólico no sentido de valorizar esses conhecimentos como parcela de contribuição cultural e patrimonial do saber fazer. Para Tardif (2014, p. 14) em relação ao “saber dos professores, não devemos esquecer de sua ‘natureza social’ se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo”.

Assim, o presente trabalho é fruto de uma inquietação que surgiu durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde percebeu-se a atuação docente como uma forma de conduzir o aluno a exercer seu papel de cidadão na sociedade. Nesse sentido, trazer essas memórias e histórias com parte da trajetória acadêmica no curso de Pedagogia no núcleo de Capitão Poço, Campus de Bragança/PA, da UFPA, possibilita o reconhecimento de que quem ensina também aprende.

Desse modo, o objetivo geral deste artigo é realizar um estudo sobre a educação escolar presente na memória de professoras aposentadas com vistas a reconhecer a história pessoal e social dessas pessoas, tendo como pressuposto o respeito ao conhecimento educacional contido nas lembranças delas sobre educação. Para tanto, delimitou-se três objetivos específicos: 1) realizar uma interpretação a partir das memórias de professoras aposentadas sobre educação na comunidade Galileia; 2) aproximar o que foi identificado na pesquisa bibliográfica com as lembranças educacionais de professoras aposentadas tendo como foco o fator relevante da profissão de professor; 3) identificar nas lembranças mecanismos educacionais que ajudem a profissão de educador a ser mais relevante para a sociedade.

No que diz respeito à metodologia, utiliza-se a pesquisa qualitativa ao apresentar os saberes do professor através de suas memórias, bem como de questionário enquanto instrumento aplicado para duas professoras aposentadas, com o objetivo de identificar como são suas memórias educacionais. Além disso, a pesquisa foi aportada em estudos bibliográficos

de alguns autores que trabalham a perspectiva educacional, como Freire (2011) e Tardif (2014), entre outros.

O artigo está estruturado da seguinte forma: a primeira seção consiste na introdução, onde se fez a apresentação do trabalho; a segunda seção denominada sistema de formação docente, onde se apresenta uma discussão embasada na teoria de alguns pesquisadores e analisam-se as falas guardadas nas lembranças das entrevistadas fazendo uma contraposição com as teorias direcionadas ao tema; na terceira seção mostramos a metodologia utilizada; na quarta seção, são apresentados os resultados e as considerações finais, com indicações para que outros pesquisadores possam fazer uma releitura deste trabalho e assim contestar, concordar ou mesmo ajustar, sendo um suporte ao meio acadêmico para críticas ou apoio a educação.

2. SISTEMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Histórias de vida que falam sobre a leitura e a escrita, sobre desafios e superação, são lembranças dessa natureza que podem ser analisadas caso o docente não conviva apenas com o trabalho de sala de aula. Entende-se, portanto, que o trabalho escolar é o mais importante na vida de um professor, mas isso não é sua única preocupação. Afinal, ele é um ser humano que é movido pela paixão ao seu trabalho, mas que tem anseios e desejos.

A educação brasileira, sobretudo a escola pública, segue modelos e paradigmas educacionais que visam atender a todos que dela necessitam. Isso está assegurado na lei educacional e descrito na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual prevê em seu texto que a educação deve ser ofertada gratuitamente e com qualidade (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, este trabalho faz um discernimento sobre as práticas docentes em uma comunidade do meio rural do município de Irituia, no estado do Pará. A escola constitui-se em um ambiente que constrói o conhecimento do alunado, tendo como ponto de partida que ele protagoniza sua própria vida educacional sendo mediado pela ação do docente. Assim, que essa mediação atenda aos princípios que a constituição pede e ela seja oferecida com qualidade.

Paulo Freire (2011) enfatiza que o aluno não funciona como um recipiente onde são depositados os conhecimentos. O autor pensa a educação tendo como certeza de que o aluno é o protagonista de sua própria vida. Dessa forma, ele se constitui em um sujeito social totalmente ativo que procura de alguma forma construir o conhecimento que vai usar na sua trajetória de vida. Ao professor está a incumbência de compreender os mecanismos dessa dinâmica e mediar através de sua ação pedagógica a melhor forma de trazer a emancipação ao aluno.

Tardif (2014) concorda com Freire (2011) ao mencionar que o papel do professor não é a simples transmissão de conhecimentos, mas uma construção coletiva de saberes que serão úteis ao aluno.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2010, p. 36).

Libâneo (2004) enfatiza que grande parte do professorado tem a sua prática pedagógica incorporada de outras práticas, muitas vezes, aprendizados adquiridos da leitura de trabalhos de outros profissionais. Porém, um grupo menor, mas com professores interessados e inovadores tem buscado atuar de forma a trazer maior conhecimento para que o aluno possa desenvolver-se criando autonomia e criticidade.

Percebe-se que existem várias formas e conhecimentos por parte dos docentes e que isso se constitui em estratégias utilizadas por eles no contexto escolar para ensinamento de seus alunos.

Uma das mudanças contundentes observadas é que se vivencia um momento de grande avanço no ensino, apoiado principalmente pelas novas tecnologias, que avançam a cada minuto, despertando em alunos o interesse por brincadeiras das mais variadas formas. Ademais a educação escolar se propagou de maneira gradativa e seletiva apresentando aos alunos a capacidade de autonomia. Porém, ela não é única, nem um único mecanismo capaz de oferecer educação. Nesse sentido, a escola, não é o único e talvez nem seja o melhor caminho capaz de ensinar. Mas, e por meio dela, de uma forma institucional curricular, que o cidadão pode adquirir grande gama de conhecimento e desenvolver habilidades diversas.

Tardif (2014) reconhece, nesse sentido, que a transformação da formação do professor, no decorrer do tempo e de sua atuação como educador, provém de sua experiência profissional, ou seja, o autor menciona que o professor aprende a cada dia e que o acúmulo de saberes mesmo se modificando estão auxiliando-o a ensinar e mesmo a trabalhar de forma dinâmica com seus alunos. O autor enfatiza que

“os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2014, p. 16).

Segundo o MEC (2009), a educação pode ter distintas concepções levando em conta fatores socioeconômicos, políticos e culturais. Isso quer dizer que podemos aprender onde haja aprendizado, mas que é nas escolas que podemos participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, aquela educação onde temos, objetivos a serem alcançados³ (BRASIL, 1996).

Outros segmentos da sociedade podem promover educação, como: a família, o convívio humano, o trabalho, às instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e as manifestações culturais (BRASIL, 1996)⁴.

Logo, pretende-se afirmar que mesmo sendo possível aprender em vários setores sociais, são nas instituições que são elaborados e ofertados: áreas de conhecimento, matriz curricular definida pelos sistemas de ensino, oferta equitativa de aprendizagem e consequentemente distribuição de carga horária entre os componentes curriculares e conteúdo a serem ensinados e aprendidos⁵ (BRASIL, 1996), com as experiências vivenciadas dos alunos sendo transformadas em experiências de aprendizagem. E, sobretudo, com a atuação do docente mediando a ação do processo de ensinar e de aprender.

Parte-se do viés que educação envolve os processos de ensinar e aprender. A educação poderá ter muitos sentidos inclusive o de que onde há ensinamento há aprendizado, mas como já dissemos vamos falar sobre o modelo educacional institucionalizado, ou seja, aquele que é ensinado e aprendido nas escolas sob a tutoria de um professor. Que sempre tem a preocupação de realizar um bom trabalho com seus alunos.

As preocupações do docente no ato de desempenhar seu papel de mediador e de atuar e desenvolver um bom trabalho, estão em sala de aula e às vezes fora dela, pois são de várias ordens e nem sempre suficientemente claras e bem definidas. Chakur (1995, p. 37) apresenta algumas atribuições diárias, como obedecer a prazos, auxiliar os estudantes a superar as dificuldades de aprendizagem, escolher recursos adequados, desenvolver atividades e formas de avaliação, encontrar estratégias que sejam apropriadas ao desenvolvimento do conteúdo “e, principalmente entre professores recém-formados, encontrar estratégias apropriadas ao desenvolvimento do conteúdo e à consecução dos objetivos propostos”.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) educação é um processo que pode ser exercido além do ambiente formal das escolas

³ Conforme art. 26º da Lei nº 9394/1996.

⁴ Conforme art. 1º da Lei nº 9394/1996.

⁵ Conforme art. 24 da Lei nº 9394/1996.

e pode acontecer em outro paradigma, o não formal, que é o processo de ensino e aprendizagem ocorrido a partir de uma intencionalidade educativa, mas sem a obtenção de titulação, ou seja, aquela educação que acontece nos processos cotidianos sociais, tais quais como a família, os amigos, no trabalho e nos círculos sociais e afetivos (LEÃO, 2015). Entretanto, dentro do ambiente escolar, onde está aportada também a discussão deste trabalho, o professor tem muitas atribuições, entre elas, organizar o material a ser usado no trabalho diário em sala de aula, além de cumprir o programa curricular estabelecido ao final do ano, identificar e sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; escolher a metodologia adequada para que sua aula seja dinâmica e atraente, avaliar os alunos e elaborar distintos tipos de atividades, enfim, encontrar estratégias apropriadas ao desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico utilizado neste artigo atende à abordagem qualitativa, onde se realizou uma pesquisa de campo em uma determinada escola localizada na comunidade Galileia, meio rural do município de Irituia, no Estado do Pará. Com a pesquisa qualitativa buscou-se encontrar as informações sobre a qualidade das práticas docentes guardadas nas memórias de professoras aposentadas.

Sobre a pesquisa qualitativa, Goldenberg (1997) reforça 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. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLDENBERG, 1997, p. 34)

A coleta de dados foi desenvolvida por meio de questionários com perguntas subjetivas e objetivas direcionadas aos professores que atuaram na educação. A intenção é ouvir estes segmentos sociais e compreender como se dá naquele estabelecimento de ensino as relações família e escola.

Caracterizou-se a entrevista como *semiestruturada*, solicitando aos interlocutores autorização para divulgação das falas sem mencionar seus nomes, de modo a explicitar suas falas dentro do texto. Para isso, foram dadas para elas as seguintes alcunhas: DOCENTE I e DOCENTE II.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador/entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (*idem*, p. 152).

Sob essa perspectiva realizou-se a entrevista com as professoras aposentadas objetivando a partir dos dados coletados fazer um diagnóstico sobre o trabalho pedagógico delas em sala de aula. As perguntas foram abertas para dar mais credibilidade às respostas e ao mesmo tempo trazer uma aproximação da realidade pesquisada.

Para analisar os dados coletados fez-se minuciosa interpretação à luz dos teóricos, esbatelecendo uma comparação entre a realidade vivida pelas interlocutoras com as teorias que sustentam essa discussão. Para não mencionar os nomes das entrevistadas foi dado as alcunhas de PROFESSORA I e PROFESSORA II para identificar suas falas dentro do texto.

3.1. A comunidade de Galileia

A vila de Galileia foi inicialmente marcada pelo primeiro morador, Senhor Ladislau Antonio Peniche, no ano de 1953. No ano de 1974 o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) fez a demarcação oficial, conduzindo o reconhecimento da vila. Atualmente o vilarejo tem aproximadamente 168 famílias. Ele está situado às margens direita do rio Puraqueteua no município de Irituia, no estado do Pará, com entrada no Km 7 da BR 010 (Belém – Brasília)⁶. Trata-se de uma comunidade evangélica e, para realizar algo que incentivasse os produtores rurais, foi implantado o *Festival do Açaí*, organizado por Fernando Batista Gonzaga em 10 de agosto de 2000, apoiado pelo pastor Pedro Pereira de Souza que mobilizou a população para que juntos fizessem a festa, a qual foi realizada no salão social que foi construído pela comunidade evangélica.

No mesmo dia foi realizado o Festival da Música Evangélica (FESTMEGA), cujo responsável foi Josué Teixeira Lira. Os objetivos dos eventos foram incentivar os agricultores

⁶ A Vila fica a 23 km da sede do município e à 157 km da Capital do Estado do Pará (Belém) e faz fronteira com as seguintes comunidades: Vila Conceição, Ajarai, Santa Rosa e Santa Maria do Curuçá, todas do município de Irituia.

locais para a potencialidade econômica do açaí na região e desenvolver o crescimento social e cultural do município, e proporcionar a integridade da população de modo geral. Hoje o evento tem a participação de aproximadamente 10.000 pessoas em cada edição, oriundas de todas as regiões de Irituia, do estado do Pará e de muitos lugares do Brasil.

4. RESULTADOS

4.1. Análise das narrativas de docentes de Galiléia

As relações dentro do ambiente escolar produzem uma gama de conhecimento devido a intensa troca de experiências vividas pelo professor e pelo aluno. Essa troca de saberes constitui o *aprendizado*, feito natural e essencial ao processo de ensinar e aprender, já que, segundo Freire (2011), ninguém aprende sozinho, tal como não se ensina só. Logo, *um* precisa do *outro* para que o processo educacional seja exitoso. Assim, para chegar à compreensão sobre a importância do uso da memória de docentes aposentadas realizou-se o presente estudo.

Ao realizar o encontro empírico com as entrevistadas notou-se que elas guardam uma lembrança ainda bastante rica em detalhes sobre a vida de docente. Ressalta-se que cada discurso traz as falas que o sujeito quer dizer, e assim não se pode dar nesta forma de escola a certeza de que ele seja uma verdade absoluta, pois existe a subjetividade humana dentro de cada fala. Tampouco, pode-se firmar que seja inverídica, visto que as falas são as repostas de alguém que viveu a educação por mais de 30 anos. Isso por si só já é motivo para que se dê crédito a ela, mesmo que se reconheça que nada é tomado como verdade. Desse modo, para um melhor entendimento, vamos partir da premissa de que essas lembranças de vida são reais.

Assim, realizamos o primeiro contato, no qual buscou-se familiaridade, pois houve a intencionalidade de realizar uma entrevista semiestruturada para que as perguntas trouxessem sentidos reais e apresentassem as características sociais do objeto de pesquisa, ou seja, as definições de educação a partir das memórias das professoras. Ao indagar a formação inicial das entrevistadas, a PROFESSORA I respondeu: “*não tenho curso superior*”, apenas normal, o magistério; já a PROFESSORA II respondeu que também “*não sou formada em nível superior*”, tendo simplesmente o curso de magistério. Ao continuar o procedimento questionou-se: *Quantos anos você trabalhou como professora?* A PROFESSORA I respondeu “*eu trabalhei por quase 35 anos*” e a PROFESSORA II respondeu que atuou por 31 anos.

A entrevista aconteceu de uma forma bastante natural. As professoras concordaram em ter seus depoimentos gravados e falaram o seguinte:

“Eu comecei a trabalhar com dezesseis anos, quase dezessete, aí foi feito um contrato, na época para ser professora tinha que ter pelo menos o curso primário. Isso foi no ano de 1975. E nessa região eu era a única que tinha o curso primário, eu era de menor, mas era a única que tinha esse documento. Aí como meu pai era vereador, arrumaram outras pessoas para trabalhar, mas o meu pai fez o prefeito lembrar que a mais capacitada era eu, pois todas as outras pessoas tinham estudo menor que o meu. Aí foi que eu fui chamada pra fazer uma prova, e fui aprovada e entrei pra trabalhar já de contrato de 76 pra cá. Aí cada prefeito que entrava eu tinha que fazer a prova naquela época, era! Mudava de prefeito e tinha que fazer a prova pra saber se continuava ou não. E aí eu fui fazendo a prova até que depois de dez ou doze anos de trabalho, quando foi a dona Lourdes, a prefeita, ela acabou com as carteiras assinadas e me efetivaram. Depois de um tempo, para entrar tinha que ser por concurso, mas eu não fiz nenhum porque já era efetiva. Eu trabalhei 20 anos de primeira a quarta série aqui no interior. Naquela época alguns secretários de educação promoveram cursos de capacitação, de preparação, de técnica de alfabetização, de fazer, vamos dizer assim, blocos lógicos pra ensinar matemática e ensinar as coisas, tinha oficinas que, a gente ia pra lá e passava a semana fazendo treinamento pra continuar dando aula. E na época que eu terminei o segundo grau pois eu me mudei pra cidade pra poder estudar a única opção era mesmo passar numa universidade, fazia o vestibular para entrar na universidade. Não tinha que nem tem hoje essas universidades mais fácil, que são pagas. Que o meu sonho mesmo era fazer uma faculdade. Tinha muita vontade de fazer uma faculdade, porque não era que eu quisesse ganhar o melhor salário, pois eu ganho o básico dos básicos, né. Pois se eu tivesse feito uma faculdade tinha ganhado um salário melhor na minha aposentadoria, mas eu tô conformada. E era esse o processo de educação, tinha encontro de educadores na época, coisas assim, a gente se reunia e trocava ideias, a gente ia pra Mãe do Rio, pra Salinas, pros outros municípios pra encontro com outros professores. Assim, nesses encontros a gente fazia oficinas de aprendizagem, a gente trocava experiências com os outros professores. Porque era um processo muito difícil a gente que trabalhava com multisseriado, né? E teve uma época que cheguei a trabalhar com 50 alunos dentro duma salinha pequena duns 3 por 5 mais ou menos. Tudo numa mesa grande, tudo pertinho um do outro, era muita criança, tudo da alfabetização de primeira a quarta série. E ainda tinha aquelas crianças que a mãe não podia levar pra roça e ainda deixava na escola, porque os filho maior tava na escola, aí ficava na escola junto com a gente também. Teve uma época que eu trabalhava que não tinha servente, eu era professora e servente, foi complicado, mas eu amo minha profissão, até hoje se fosse preciso eu trabalhava. Foi uma coisa que eu fiz por amor, não me arrependo, não! Professor é uma missão, eu penso que tem que ser por vocação, né? Né qualquer pessoa que nasce pra ser professor, por exemplo, quando eu comecei a trabalhar a gente ganhava meio salário mínimo, a gente passava três quatro meses sem receber, naquele tempo não tinha greve, ninguém tinha direito, ninguém tinha nada. Pra receber a gente saía daqui pra pegar o carro e se perdesse o carro na volta só no outro dia, era um dia de viagem. Mas hoje eu vejo que já tem muita facilidade, vejo que quase todos são formados, muitos estão estudando, eu oro, eu peço pra Deus guardar e dar proteção. Era uma coisa que se eu pudesse voltar no tempo eu ia fazer uma faculdade. E se eu não ganhasse tão pouco eu ia fazer uma faculdade, porque é um salário mínimo que eu ganho como professora. O meu vínculo sempre foi com a prefeitura e eu fiquei decepcionada quando foi pra mim me aposentar, pois só tinha seis anos de contribuição minha no INSS, eu só me aposentei porque já tinha 34 anos de trabalho, mas minha contribuição era só de 6 anos, então eu me aposentei ganhando apenas um salário mínimo, mas depois eu lutei na justiça e meu salário aumentou e hoje eu ganho 1200 reais, foi a única decepção que eu tive foi pelo meu salário de aposentada.” (PROFESSORA I).

A professora I traz em suas lembranças vários aspectos de sua trajetória, entre eles o fato de não ter tido a oportunidade de cursar uma faculdade e alcançar um grau educacional em nível superior, mencionando que tinha apenas o curso normal. Porém, no início de sua carreira, ainda uma jovem, ela não tinha formação, tendo apenas o primário.

Libâneo e Pimenta (1999) enfatizam que, dentre as condições aceitas pelo Ministério da Educação para que uma pessoa pudesse ministrar aula, dentro do período vivenciado pela docente, era necessário ter a seguinte escolaridade:

Cursos de licenciatura plena para formar professores de educação básica, em universidades e Institutos Superiores de Educação: Curso Normal Superior (licenciatura para formar docentes de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e licenciaturas para formar professores de 5ª a 8ª e Ensino Médio); programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior; programas de educação continuada. b) Cursos de graduação e pós-graduação em pedagogia para formar profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. c) Cursos de preparação para o magistério de Ensino Superior (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 241).

Libâneo e Pimenta (*idem*) prosseguem, ao enfatizar que, de acordo com o Edital nº 4, de 03/12/1997, à SESu/MEC foram designadas “comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas onde coubesse”, que em 6/5/99, a comissão de especialistas de ensino de Pedagogia (designada pela Portaria SESu/MEC nº 146, de março de 1998) tornou pública sua proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Portanto, mesmo não tendo curso superior, no período em que a professora atuou era possível ter apenas o curso normal ou magistério para exercer tal cargo.

A atribuição da PROFESSORA I em seu papel de ensinar e o aprender concorre com uma educação às vezes contrária dentro dos espaços de convivência do aluno, pois, em todos os lugares onde há ensino, pode haver aprendizado. Entretanto, são nos espaços institucionalizados que a aprendizagem resulta de um ensino. Sendo assim, é através da escola, do sistema onde estão os métodos utilizados para construção do conhecimento – o currículo – e com ele, formas de atividades, conteúdos e planos, que a educação acontece de forma significativa. Partindo dessa hipótese, ensinar está intimamente ligado à função social do saber, já que na escola aprender-se-ão os valores sociais para dar continuidade aos valores familiares. E isso a docente entrevistada fez: usou de todas as formas que podia e que estavam ao seu alcance para trazer aos seus alunos um pouco de ensinamento, fazendo da sua prática docente, mesmo sem ter uma formação inicial ou graduação e dentro de suas possibilidades, o uso de mecanismos que pudessem ajudar seus alunos.

A prática pedagógica é uma ação que exige construção de ideias e saberes sobre o ato de ensinar. Freire (2011, p. 24) enfatiza que a educação deve “criar possibilidades para a sua produção e a sua construção”. O autor refere-se à prática pedagógica como um mecanismo que conduz à educação, para nossa compreensão aos mais diversos aspectos sociais e culturais de nossa realidade.

Quanto ao fato de a docente ter atuado com a multissérie, considera-se que a modalidade educacional é uma prática comum no campo brasileiro. Hage (2005) afirma que as turmas multisséries nas escolas é uma peculiaridade campesina, ou melhor, ainda é vista apenas em ambientes do campo. O mesmo autor nota que as dificuldades, na multissérie, perpassam pela missão de lidar com ambientes sem infraestrutura física e social, e vão. Ademais, estes contratempos estão presentes no discurso onde o ensino no campo deve ser protagonizado pelos governantes e que sejam dadas condições aos professores, proporcionando-lhes melhores condições de trabalho. Além disso, a PROFESSORA I dava aulas em uma sala pequena para 50 alunos, logo se pode notar a grande dificuldade que ela passou para exercer sua profissão.

A PROFESSORA II também fica bem calma ao responder nosso questionamento e dentro de suas lembranças ela discorreu da seguinte forma:

“Começamos a trabalhar por volta dos 25 anos de idade no ano de 1987 com a primeira série, nós sempre trabalhamos com as series iniciais, alfabetização e primeira série, nesse tempo era muito tradicional, muito diferente de hoje, porque a gente usava a palmatória, na multiplicação, na divisão, todas as operações eram usadas a palmatória, não sabia? levava bolo do colega e... na alfabetização a gente conhecia primeiro as famílias, letra por letra, depois as vogais e as sílabas, o meu método de trabalhar era assim, juntava as vogais, depois juntava e formava as famílias silábicas, nesse tempo tinha aquelas cartilhas e a gente usava muito as cartilhas pra fazer leitura com eles, copiava, não se prendia e muitas disciplinas, era apenas português e matemática, e durante eu trabalhar as crianças já saíam lendo no final do ano. Quando as crianças saíam da alfabetização já saíam lendo, diferente de hoje que no terceiro ano as crianças não sabem ler, e se ler um texto, mas não sabe interpretar. Naquele tempo as crianças respeitavam mais os professores. Eu vejo isso, depois de 31 anos de trabalho 67 de idade, mas eu ainda acompanho a educação e vejo como é. Hoje os professores trabalham mais com sequência didática. Eu não tive muita dificuldade com esse negócio de estrutura de prédio, porque já tinha esse prédio. As pessoas da comunidade queriam alguém pra trabalhar como professora e só eu tinha a oitava série. Entrei por contrato do Estado, passamos quase 11 anos trabalhando pelo estado, aí eu já vim pra prefeitura, né? Eu me aposentei ano passado depois de quase 31 anos de trabalho.” (PROFESSORA II)

Esta professora apresenta em suas recordações aspectos relacionados ao currículo escolar. Compreende-se que ela procurava realizar seu trabalho dentro dessa percepção de que, seguindo o currículo, poderia alcançar seu objetivo maior que era educar seu alunado.

Percebe-se a coerência da PROFESSORA II ao pensar dessa forma, pois os métodos ou

atividades desenvolvidas nas escolas não se sustentam sem base teórica e conteúdo programático sistematizado. Desse modo, o que denominamos *currículo* é o que oferece esse aporte, permitindo socializar o indivíduo e valorizar o acúmulo de conhecimento obtido ao longo das gerações, ou seja, a cultura.

A cultura deve ser utilizada como elemento articulador da construção do conhecimento dentro dos sistemas educacionais. Agindo assim, leva-se às escolas a relevância do sujeito em comunhão com a sua realidade. As memórias das professoras são importantes ferramentas de apoio ao ensino, pois a educação tem um viés histórico. E Nunes (2003, p. 133) enfatiza que “as ações humanas quando priorizam a memória no esforço de instituir e preservar o patrimônio cultural” são essenciais. Desta forma, podemos conhecer como vivenciou-se os tempos passados. Logo, as lembranças das docentes entrevistadas tornaram-se documentos à medida em que com isso pode-se observar como acontecia a educação.

Nunes (2003) enfatiza:

que permite usar as memórias como fonte é a possibilidade de poder articulá-las. A capacidade que temos de comunicar e articular por palavras as memórias do que vivemos torna-as aos nossos olhos mais objetivos do que as memórias do que sentimos e experimentamos ao vivermos, isto é, ganhamos acesso mais facilmente a um aspecto das nossas memórias que é, sobretudo, social - embora seja muito relativa à separação que fazemos entre o pessoal e o social (NUNES, 2003, p. 135).

Dessa forma, procurou-se compreender as falas das professoras I e II reconhecendo que elas fizeram às suas maneiras⁷. Ao analisar estas memórias, percebe-se que elas viveram em épocas nas quais a valorização dos profissionais da educação necessitava de melhores condições⁸. Nesse sentido, a educação brasileira, sobretudo a escola pública, atende a modelos e paradigmas educacionais que visam abarcar a todos que dela necessitam. Isso está assegurado na lei educacional e previsto na Constituição Federal de 1988, uma vez que a educação deve ser ofertada gratuitamente e com qualidade (BRASIL, 1988).

Em um dos depoimentos acima percebeu-se que a multissérie era um dos moldes educacionais. Cristo *et al.* (2005) enfatizam que o

processo de ensino-aprendizagem no meio rural é realizado em sua grande maioria em classes multisseriadas, onde alunos de diferentes séries e idades estudam num

⁷ Trata-se dessa forma, não como crítica, mas com exaltação, pois percebe-se que dentro de suas dificuldades elas contribuíram com o processo de formação dos sujeitos de suas regiões, pois seus alunos são pessoas, cidadãos que passam por muitas dificuldades na vida, inclusive para ter acesso à educação.

⁸ Não que as condições de hoje sejam melhores, mas que uma estrutura física adequada poderia ser benéfica tanto aos alunos quanto para elas, sendo mais bem amparados.

mesmo espaço e horário, com apenas um docente; para realizar o trabalho pedagógico e desempenhar outras funções tais como: servente, merendeira, técnico/a administrativo etc.. (CRISTO; LEITE NETO; COUTO, 2005, p. 119).

Ao discorrer sobre uma sala pequena, a PROFESSORA I menciona um quadro comum, principalmente em nosso estado, Pará, onde as salas de aula de escolas multisseriadas são consideradas com uma infraestrutura inadequada para todos os que nela estudam. Cristo *et al.* (2005, 119) notam que “a maioria das escolas possui grande precariedade funcionando em locais inapropriados, cobertos de palha que às vezes por estarem velhas, quando chove molha os alunos, são pequenas, apertadas e escuras”. Isso confirma que a PROFESSORA I simplesmente fez parte de uma estatística considerada ruim para o processo educacional.

Ademais, esta professora menciona que o espaço físico era pequeno. Quanto a isso, Barros (2005) alerta que os espaços físicos das escolas são insuficientes ao número de alunos, salas numerosas, muitas das vezes em espaços pequenos, são também dificuldades existentes. Assim, a PROFESSORA I simplesmente apresenta uma problemática comum em muitas salas multisseriadas existentes no meio rural. Nunes (2003) enfatiza que:

Quando recordamos, estamos confeccionando representações de nós próprios para nós mesmos e para os que nos rodeiam. Acabamos sendo o que lembramos e, se pudéssemos estudar os modos pelos quais nos lembramos, os modos pelos quais ordenamos e estruturamos nossas ideias, os modos como transmitimos nossas memórias, descobriríamos que existe uma história dessas maneiras de proceder, observaríamos as memórias no movimento da história. (NUNES, 2003, p. 136)

Nunes (2003) também menciona que as lembranças do espaço escolar é lembrar de tudo que aconteceu dentro e fora da sala de aula. Tem-se como exemplo o fato de uma das professoras ficar com as crianças que ainda não estudavam, em decorrência de que seus irmãos estavam na sala de aula e os pais estavam na roça trabalhando. Para a autora supracitada, atitudes assim ficam na memória, enraizando-se nos gestos de um local concreto e sendo emblemática quando é conferida à instituição que lhe dá suporte a transmissão dos valores.

Portanto, trata-se de fatos únicos que aconteceram na vida das professoras. O discurso delas parece remeter a lembranças nostálgicas com um misto de tristeza e de saudade. Isso é positivo, por ser um sinal de que elas se reconhecem e pertencem ao grupo de professoras. Assim, mesmo com todas as dificuldades que enfrentaram, se dizem professoras e que sentem prazer em ensinar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é primordial para que a educação aconteça efetivamente, uma vez que sem ele não acontece o processo de ensinar e aprender. Ele é o responsável pela promoção da qualidade do ensino, e simultaneamente capaz de sanar as dificuldades dos alunos e com isso suprir os anseios e expectativas da população, é necessário haver valorização. A valorização pode ser materializada na escolarização ou formação continuada para que isso possa fazer com que sua prática seja adequada ao ensino dos alunos, bem como a garantia de carreira docente para que sua aposentadoria possa lhe trazer algum conforto depois de anos de trabalho, enfim, tudo que foi relatado através dessas recordações nos fazem perceber o que os docentes vivenciam em um país que não valoriza os profissionais da educação da forma que merecem.

Este artigo apresenta um debate sobre as memórias e histórias de vida de docentes da comunidade de Galileia, em Irituia no Estado do Pará. A partir do objetivo geral, evidenciou-se que as recordações das professoras estão carregadas de lembranças que remetem à desvalorização profissional dos docentes, pois elas estão aposentadas e atuaram por mais de 30 anos, aposentando-se com uma irrisória quantia, sem contar que não puderam ter a chance de fazer um curso de graduação para ajudar no seu trabalho, o que resultou em um não-acrécimo salarial.

Quanto aos objetivos específicos, verificou-se que as professoras atuavam em uma modalidade bastante conhecida: a multissérie; além de ministrarem aulas em lugares pequenos, para mais de 40 alunos, deixando explícito que foram verdadeiras guerreiras. Outrossim, ao aproximar o que foi identificado na pesquisa bibliográfica com as lembranças educacionais de professoras aposentadas tendo como foco o fator relevante da profissão de professor, a antologia organizada por Salomão Hage contribuiu significativamente para ser possível entender o campo brasileiro.

No tocante à proposição de identificar nas lembranças mecanismos educacionais que ajudem a profissão de educador a ser mais relevante para a sociedade, pode-se mencionar que a valorização profissional está em primeiro lugar, atrelado a condições favoráveis como a infraestrutura das escolas. Portanto, conclui-se que as professoras trouxeram as respostas satisfatórias ao que se deseja alcançar em metas educacionais.

Assim, espera-se que este trabalho possa alertar os governantes e setores responsáveis pela educação, bem como a sociedade, de que é necessário implementar políticas que minimizem a precariedade educacional brasileira e que sejam direcionadas no sentido contrário do visto dentro das memórias das professoras aposentadas da comunidade Galileia. Assim, este

trabalho visa agora uma função social que é denunciar a desvalorização que os docentes vivem, pois ainda precisa ser feito muito pela educação brasileira, a começar pela valorização dos docentes e todos que atuam na educação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, O. F. A Organização Do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de Saberes Pedagógicos de Resistência Educacional no Campo. *In*: HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 132-162.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional Brasileira. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

CHAKUR, C. R. de S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 37-52, 1995.

CRISTO, A. C. P. de; LEITE NETO, F. C.; COUTO, J. de J. Educação Rural Ribeirinha Marajoara: Desafios no contexto das escolas multisseriadas. *In*: HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 114-131.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LEÃO, Á. M. de N. **Educação do campo**: um estudo acerca das dificuldades encontradas pelo docente de sala multisseriada de algumas Escolas Públicas da área rural de Irituia –PA. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, Capitão Poço, PA, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Administração Escolar**. 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez/1999.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações **IN: Formação de educadores**: desafios e perspectivas. (Org) Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SALGADO, V. de L. **O papel do professor na competência de leitura e da escrita: didática e prática pedagógica**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DO LÚDICO: um olhar sobre a prática docente em uma escola pública em Tracuateua/PA

Francinete do Socorro Nascimento
Dina Charlen Ramos de Souza
Naudeny Sheyla Moura de Figueiredo

1. INTRODUÇÃO

O processo de transição entre educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental representa uma etapa essencial no percurso educacional das crianças. Essa transição tem sido discutida tanto na literatura quanto na legislação enfatizando que essa passagem pode ser interessante e menos brusca para as crianças quando mediada pela ludicidade. As Leis Federais nº11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013⁹ instituíram uma nova organização do ensino fundamental. Essa nova organização traz inevitáveis questionamentos relacionados à articulação entre as etapas educativas. O que se evidencia é que a continuidade, a regularidade, a transição sem rupturas bruscas, mediadas pela ludicidade, mantêm as crianças mais concentradas, evitando crises desnecessárias.

A lei que consolidou e alterou os artigos 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN) foi a nº 11.247/2006, que institui a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Essa ampliação incluiu a faixa etária de 6 (seis) anos no primeiro ano do ensino fundamental, suscitando dúvidas dentre pesquisadores e instituições escolares com relação às práticas pedagógicas e currículo a serem adotados para ampliar as aprendizagens dessas crianças.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), ao tratarem da transição ou entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, demonstram preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dessas crianças, e assim, recomenda que o ensino fundamental seja uma extensão da educação infantil, a fim de manter o caráter lúdico para propiciar aprendizagens prazerosas, dinâmicas e desafiadoras.

Assim sendo, o *brincar* se destaca como atividade principal da infância. Papalia (2010, p. 291) destaca que brincar contribui para todos os domínios do desenvolvimento da criança. Por meio desta atividade, os sentidos da criança são estimulados, e “ela aprende como usar os músculos, coordena a visão com o movimento, obtém domínio sobre o corpo e adquire novas

⁹ Esta Lei, em específico, altera a Lei nº9.394/96 em acordo com a Emenda Constitucional nº59/2009.

habilidades” (*idem*). No mais, este aspecto é baseado “na função simbólica e numa maior aquisição de linguagem onde a brincadeira torna-se importante como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança” (*ibidem*).

Frisa-se que o interesse por esse estudo surgiu em conversa com a minha orientadora, fazendo-me refletir sobre a temática e por ocasião também lembrar o período em que trabalhei na função de professora adjunta numa turma de 1º ano do ensino fundamental, na qual me inquietava as práticas da professora titular, as quais eram totalmente conteudista sem caráter lúdico. Enquanto professora adjunta, sabia a importância da ludicidade, mas não sabia como criar atividades para desenvolver com as crianças, percebendo o quão era doloroso para as crianças desenvolver a aprendizagem de forma brusca. Assim, me senti instigada a refletir acerca da referida temática.

Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo geral: “Analisar a prática docente de uma professora do 1º ano considerando o uso da ludicidade na transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola pública em Tracuateua/PA”. Já os objetivos específicos foram: 1) investigar quais práticas pedagógicas são desenvolvidas com as crianças do 1º ano do ensino fundamental; 2) observar se as práticas pedagógicas utilizadas no 1º ano do ensino fundamental atendem às necessidades educativas das crianças e se são compatíveis à faixa etária de seis anos.

2. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS LEGISLAÇÕES

Historicamente, no Brasil, a idade mínima exigida para o ingresso no ensino fundamental era sete anos de idade e o ensino durava oito anos. Porém, as mais recentes legislações, como é o caso da Lei nº. 9.394/96, fazem menção a um Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, onde as crianças de seis anos de idade fossem inseridas.

A Lei nº. 11.114/2005, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9394/96), torna obrigatória a inserção de crianças no ensino fundamental, e a Lei nº. 11.274/2006, que delibera o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças dessa faixa etária (6 anos).

A obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos suscitou algumas dúvidas aos sistemas de ensino, com destaque à data de matrícula das crianças de 6 anos; à prática pedagógica a ser desenvolvida com essas crianças e no tocante à adoção do currículo para essa faixa etária.

Relativo ao fazer pedagógico – ou seja, à maneira de trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental –, sobremaneira, com o 1º ano, o Parecer CNE/CEB nº 4 de 20 de fevereiro

de 2008, estabelece o “ciclo da infância” com três anos de duração, dedicados à alfabetização e ao letramento, assim como ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento. Esse mesmo Parecer esclarece que o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental “não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado ‘ciclo da infância’” (BRASIL, 2013, p. 38).

Na Resolução CNE/CBE nº 7/2010, a ênfase está no ciclo alfabetizador. A Resolução dirime no artigo 30, (BRASIL, 2010) que “Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento [...]”. Assim, compreende-se que no primeiro ano do ensino fundamental não há exigência de se efetivar a alfabetização, mas sim ao final do ciclo. Muito embora, não se possa descartar essa possibilidade.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) produziu vários documentos orientadores para o ensino fundamental de nove anos, dentre os quais há um específico no formato de artigos intitulado como “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007). Nele são abordadas as particularidades das crianças de seis anos no contexto do Ensino Fundamental, além de incentivar a discussão entre professores e gestores sobre a infância na educação básica, dando destaque ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos.

Autoras como Kramer (2007) aborda “A infância e sua singularidade”, Nascimento (2007) trata sobre “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”, Borba (2007) aponta “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”, Borba e Goulart (2007) tratam sobre “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, Corsino (2007) discorre sobre “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, dentre outros. (BRASIL, 2007, p. 13-134).

A necessidade de conhecer e respeitar as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas dos alunos do ensino fundamental estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), que destaca que “o ingresso da criança no Ensino Fundamental não deve ser uma medida meramente administrativa, mas sim, de dar a devida atenção aos processos de desenvolvimento e aprendizagens”. (BRASIL, 2013). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), ao tratarem da entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, propõem que a ludicidade seja perpetuada na prática pedagógica do ensino fundamental, tornando assim as aprendizagens dessas crianças mais prazerosas e desafiadoras.

Logo, nos anos iniciais do ensino fundamental a ampliação dos conhecimentos das áreas e componentes curriculares deve ser efetivado a partir dos conhecimentos já adquiridos na etapa anterior de escolarização, bem como a alfabetização e o letramento deve considerar a interdisciplinaridade e de corresponsabilidade de todas as áreas do conhecimento.

3. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A discussão sobre a relação entre educação infantil e ensino fundamental vem adquirindo destaque na produção acadêmica buscando refletir sobre os processos de transição entre os distintos espaços de socialização da criança, Corsaro e Molinari (2005); Moss (2008); Petriwskyj *et al.* (2005); Rist (1970); Rosemberg e Borzone (2004); e Vogler *et al.* (2008).

Moss (2008, p. 158), analisando a situação de países integrantes da União Europeia, indica quatro possibilidades de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. A primeira “caracteriza-se por uma subordinação da educação infantil em relação ao ensino fundamental”. A educação infantil teria como função, nessa perspectiva, preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. A segunda “caracteriza-se por um impasse, em que ambos os níveis de ensino recusam um diálogo entre si, definindo-se a partir de uma negação recíproca”. A terceira situação, “preparando a escola para as crianças, inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças”. A quarta possibilidade é “a visão de um lugar de encontro pedagógico”.

Nessa forma de relação, as práticas e as concepções de ambas as etapas educacionais são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, valores e concepções. Dessa forma, é necessário questionar as práticas educativas e os discursos construídos no contexto da educação infantil e não apenas do ensino fundamental e, em que medida elas também contribuem para que a passagem de uma etapa para outra seja caracterizada por uma ruptura. Consideramos essa questão fundamental, uma vez que a passagem de uma etapa de ensino a outra implica a consideração de práticas educativas específicas a cada uma delas.

Nessa perspectiva, para minimizar o grande desafio dessa transição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), ao referendarem-se à entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, denota preocupação com as aprendizagens e desenvolvimento integral dessas crianças e, propõe que o ensino fundamental seja uma extensão da educação infantil e, que deve manter o caráter lúdico para propiciar aprendizagens prazerosas, dinâmicas e desafiadoras.

No contexto brasileiro contemporâneo, algumas pesquisas sinalizam um processo de impasse na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental – tomemos como exemplo, Castanheira (1991); Machado (2007); Motta (2010); Nogueira (2011); Sant’Ana e Assis (2003); Wild (2009). Esses pesquisadores revelam, em seus estudos, que esses impasses foram localizados, principalmente, na entrada das crianças no ensino fundamental, uma vez que práticas relativas a um maior controle corporal, bem como atividades repetitivas e descontextualizadas assumiram a centralidade no cotidiano das salas de aulas pesquisadas.

Compreendendo a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como uma necessidade e um eixo privilegiado deste trabalho. A articulação aqui assumida é uma transição sem rupturas de um exercício ético pedagógico que assume e respeita a infância, diferenciado tanto pelo currículo quanto pelas especificidades das crianças.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos, atendendo ao disposto na Lei nº 11.114/2005, e posteriormente à Lei nº 12.274/2006, as crianças adentraram formalmente à escola aos 06 anos de idade. Acredita-se, pois, que os ordenamentos sinalizam que essa entrada, “mais cedo” na escola, não significa que a educação infantil deva ocupar-se da preparação das crianças para a entrada no ensino fundamental, mas que em cada movimento faça-se o possível para atender às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em suas diferentes faixas etárias e processos formativos, salvaguardando a ludicidade como perspectiva formativa.

Nesse sentido, precisa-se ter uma definição clara sobre quem é a criança e suas necessidades educativas para assim selecionar o que trabalhar pedagogicamente. Vygotsky (1998) nota que a criança é tanto sujeito social criador e recriador de cultura, quanto ser transformado pelos valores culturais de seu ambiente, ela transforma esse ambiente.

Papalia (2000, p.184) afirma que “a segunda infância (3 a 6 anos) engloba um período sensível, no qual ocorre um franco desenvolvimento das capacidades motoras (grossa e fina), e das capacidades mentais (memória, inteligência, linguagem e aprendizagem).”. Nesse viés, a dimensão afetiva social se caracteriza pelo brincar como atividade principal da segunda infância. Esse mesmo autor (2010, p. 291) observa que o “brincar é o trabalho da criança e isso contribui para todos os domínios do desenvolvimento”.

Desde a educação infantil até o longo do percurso dos anos iniciais, as crianças precisam ser instigadas a refletir sobre os aspectos lúdicos e técnicos (letras, fonemas, sílabas, frases) em situações em que possam perceber as regras gramaticais e ortográficas, construir tais conceitos, fazendo uso destes em suas produções escritas e orais.

O período de transição da criança na escola deve ser realizado sempre com o acompanhamento da família ou responsáveis, se houver necessidade, com o intuito de garantir a segurança necessária para enfrentar o ambiente e os adultos desconhecidos por ela. Ao professor, caberá a tarefa de realizar a adaptação da criança, estimulando-a a brincar, explorar o espaço escolar e estabelecer relações. A adaptação acontece gradativamente, respeitando a criança e a família, durante o tempo que for necessário para o seu bem-estar.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Área de estudo

A pesquisa foi realizada numa escola pública de Ensino Fundamental no Município de Tracuateua/PA, a qual se localiza na Avenida Bragança S/Nº, no bairro Centro. Tracuateua pertence à mesorregião nordeste paraense e microrregião bragantina. Localizando-se a nordeste do Pará, mantendo distância de aproximadamente 188 quilômetros da cidade de Belém. O número populacional é de aproximadamente 30 mil habitantes.

4.2. Abordagens técnicas da pesquisa

Para a realização desta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, a “qual não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GOLDENBERG, 2004 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Os mesmos autores destacam que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (*idem*).

Como técnicas e instrumentos de pesquisa foram utilizadas a observação e a utilização de roteiro para entrevista semiestruturada, sabendo que “esses comportamentos permitem a captação de inúmeros dados, sobretudo no que se refere ao procedimento passado e presente das pessoas: atitudes, crenças, motivações, expectativas, planos etc.” (ALYRIO, 2009, p. 206). Para Minayo (2015, p. 64) a entrevista semiestruturada, “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

4.3. Caracterização do sujeito

A pesquisa foi realizada com uma professora do 1º ano do ensino fundamental que exerce o cargo há 18 anos. Com o intuito de resguardar a identidade, ela foi denominada apenas como “professora”. A Docente reside no município de Tracuateua/PA e pertence ao quadro efetivo municipal. Com formação inicial academicamente em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 A prática pedagógica de uma professora do 1º ano, considerando o processo de ludicidade na transição da educação infantil para o ensino fundamental

A aprendizagem lúdica como promotora das capacidades e potencialidades da criança deve ocupar um lugar especial e perene na prática pedagógica no ambiente escolar, sendo excelente facilitadora da aprendizagem, além de ajudar na construção de conhecimentos, dentre muitas outras características relevantes.

É válido destacarmos que as reflexões e os estudos acerca da aprendizagem lúdica como processo facilitador da aprendizagem têm um longo caminho a percorrer. Portanto, é fundamental compreender a importância de mudanças de postura do educador e dos educandos, entender a relevância do lúdico na aprendizagem e buscar estratégias para alcançar os alunos com o objetivo de construir o conhecimento com prazer, motivação e alegria papel dos profissionais da educação nos dias de hoje.

Na visão da professora, as práticas pedagógicas na educação infantil e no Ensino Fundamental devem “favorecer a articulação das várias áreas do conhecimento de maneira gradual e que englobem as diversas linguagens: matemática, musical, corporal e verbal que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças”. De modo sintético, essa visão colide com os princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Parecer CEB nº 2, 1998 que trata dos princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, os quais devem balizar os eixos da proposta pedagógica das escolas.

Sobre isso, Corsino (2007, p.59) realça a importância desses eixos para o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, com o intuito de garantir o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

A professora também reitera que, no seu fazer pedagógico, seleciona atividades de acordo com a faixa etária e ainda enfatiza sobre como essas crianças ainda mantêm o vínculo com o brincar. Apesar de a professora ter demonstrado consciência que os alunos são pequenos e gostam de brincar, pelo menos no período reservado à pesquisa de observação, não se notou momentos lúdicos interligados ao fazer pedagógico dela. Outra notação sobre a prática pedagógica da educadora é concernente às atividades direcionadas aos alunos expressarem estreita relação com a concepção de alfabetização, pois foi observado que existe uma grande preocupação de planejar atividades escritas enfatizando as letras do alfabeto e numerais sem a relação com a ludicidade.

Essas práticas são díspares quanto ao determinado no Parecer CEB Nº 04/2008, que estabelece que os três anos iniciais estão voltados à alfabetização e ao letramento. Contudo, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Dessa forma, “entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que é preciso que se trabalhem as diversas expressões” (BRASIL, 2008, p. 2).

A Professora destaca um dos pontos que dificulta desenvolver o processo lúdico em sala de aula seja a elaboração de atividades que despertem o interesse dos alunos e a escassez de recursos didáticos são minhas maiores dificuldades. A profissional atenta para a dificuldade de acesso a recursos didáticos para a melhoria da prática pedagógica como uma problemática comum na no meio docente, especificamente da educação básica. Isso gera uma deficiência no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos considerando que os mesmos têm direito a uma educação que atenda às suas especificidades de criança. Diante dessa prerrogativa, Kramer (2007) defende que

“os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental”. (KRAMER, 2007, p. 20)

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender por meio do brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na “educação

infantil e no ensino fundamental e que saibamos em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (BRASIL, 2007, p. 20).

A educadora relata que *“as práticas lúdicas causam euforia, entusiasmo, alegria, já as não lúdicas causam desinteresse e insatisfação dentre os alunos, onde o brinquedo educativo”*, citando Kishimoto (1994, p. 43), é “entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa”. Tanto a Docente quanto a autora vislumbram que utilizar o lúdico no ensino, torna as aprendizagens mais significativas, atraentes e prazerosas.

Papalia (2000, p. 184) destaca que o “brincar é o trabalho da criança e isso contribui para todos os domínios do desenvolvimento”. Essa dimensão baseia-se na função simbólica e numa maior aquisição de linguagem onde a brincadeira torna-se essencial como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança.

A professora acrescenta que utiliza o lúdico porque ele completa o ensino em sala de aula. Nesse sentido, Kishimoto (*idem*, p. 13) enuncia que o “jogo como promotor de aprendizagem e desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino”. Logo, pode ser uma boa estratégia colocar o aluno diante de situações lúdicas para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

A professora ainda sinaliza que o lúdico é importante para as aprendizagens, mesmo que costume utilizá-lo somente em casos extremos, ao perceber maior dificuldade de aprendizagem em alguns alunos. Por isso, Nascimento (2007) assinala que pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase: “agora a brincadeira acabou!” (BRASIL, 2007, p. 30).

Atenta-se, neste enunciado, que a Professora tem conhecimento sobre a importância da ludicidade para a aprendizagem, mas não faz uso a não ser em casos extremos. Os casos extremos a que ela se refere são os alunos que apresentam maiores dificuldades na aquisição do conteúdo curricular. É possível inferir que, se ela desenvolvesse a prática pedagógica pela via da ludicidade, os alunos geralmente teriam uma gama maior de conhecimento e aqueles com dificuldades de aprendizagem teriam suas dificuldades amenizadas.

Nesse sentido, Solé (citada por Maluf, 2003, p.13) evidencia que “o professor deveria ter a formação teórica, ou seja, conhecer as principais teorias que tratam do desenvolvimento da aprendizagem, do jogo e da recreação”, além de estar ciente da “necessidade de uma formação pedagógica que complemente a formação teórica, construída pela vivência e experimentação do professor”.

Segundo a educadora, a escola orienta que as práticas pedagógicas sejam organizadas através de sequências e projetos didáticos e que neles sejam introduzidos brinquedos, brincadeiras e jogos. Sobre a organização do trabalho pedagógico, Nery (2007) explicita que

[o projeto] é uma modalidade de organização do trabalho pedagógico, prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. [...] Sem que haja um produto, como nos projetos, as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática. (NERY, 2007, p. 114-119)

Entretanto, nos dias reservados à pesquisa de observação não se notou essa organização sugerida pela escola. Talvez porque as aulas do ano letivo de 2019, em algumas escolas do Município iniciaram tardiamente, em 26/05, visto que os alunos dessas escolas necessitam de transporte escolar e as estradas estavam completamente destruídas devido às intempéries climáticas que inviabilizaram o acesso de professores e alunos as escolas.

Descrição e análise das práticas pedagógicas observadas (in loco)

No primeiro dia das observações, a professora iniciou o trabalho pedagógico às 13h35min, realizou a chamada e fez uma oração de agradecimento. A seguir, ela entregou para os alunos atividades xerografadas contendo ilustrações de diversos animais, objetos. Ao lado de cada figura, haviam dispostas três letras maiúsculas para que os alunos marcassem a letra inicial correspondente à gravura. Entretanto, a atividade não surtiu efeito, pois grande quantidade de alunos não conseguiu desenvolver por ainda não reconhecerem as letras do alfabeto.

Outra tarefa designada pela professora foi a pintura de ilustrações, obtendo melhores resultados. Entretanto percebeu-se que alguns alunos ainda têm problemas com a coordenação motora fina e grossa.

Entre uma atividade e outra, alguns alunos tiravam de suas mochilas brinquedos trazidos do lar, como carrinhos e bonecas. Todavia, quando a professora notou que estavam brincando e deixando a atividade de lado dizia “guardem os brinquedos, agora não é hora de brincar e sim de estudar”. Sobre essa atitude, Nascimento (2007, p. 30) enuncia que “infelizmente quando a criança chega a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase: agora, a brincadeira acabou”. Aquiescendo ao autor, essa é uma realidade lamentável. Considerando também a prática da professora, averigua-se que a brincadeira para a criança acaba quando ela inicia o primeiro ano

do ensino fundamental. O infante passa a viver um processo de transição no qual o seu direito de aprender brincando é tirado, e, em alguns casos, como é a realidade da professora, somente algumas crianças usufruem das atividades por meio do brincar.

Após a conclusão da atividade de escrita no caderno, iniciou-se o intervalo do recreio. Às 15h30min, os alunos foram merendar. Depois, eufóricos, começaram a correr, gritar, pular, sorrir, brincar com carros, bonecas e de outras brincadeiras como pira cola, amarelinha, dentre outras. Passados 15 minutos, retornaram à sala de aula e, ainda ávidas por brincar, foram orientadas a sentarem em suas cadeiras e novamente a eles foram dadas mais atividades xerocadas. Desse modo, a aula continuou na mesma perspectiva, por meio da mesma metodologia anterior ao recreio, ou seja, atividades voltadas para contorno, colagem, recorte, grifo ou identificação de letras e numerais. Essas atividades não chamavam a atenção da maioria das crianças, as quais ficavam dispersas e não realizavam as atividades. Assim, às 17h30min finalizou a aula.

No dia seguinte a professora iniciou suas atividades com oração espontânea agradecendo pela saúde, alimentos e mais um dia de vida. Em conversa com os alunos esclareceu que faria a leitura da fábula “A raposa e as uvas”. Pediu silêncio e atenção. Então, iniciou a leitura, ao terminar fez algumas indagações sobre a leitura e os alunos responderam as interrogativas oralmente. Satisfeita com o entendimento dos alunos, a professora distribuiu folhas impressas onde havia desenhos, os quais deveriam ser pintados. Contudo, os desenhos não estavam vinculados à fábula. Após a realização dessa atividade, outra folha impressa foi distribuída – na qual havia figuras diversas, e os alunos sendo orientados a recortar de livros e jornais as letras e colar fazendo correspondência às figuras. Essa atividade foi morosa e foi preciso auxiliar diversos alunos na execução. Logo após, veio o intervalo de 15 minutos (recreio). Esses minutos vencidos, os alunos retornaram à sala onde outras atividades impressas foram direcionadas, desta feita, envolvendo numerais, contagem, colagem, correspondência, assim finalizou-se a aula às 17h39min.

Nos dias posteriores do período de observação, a prática pedagógica na turma do primeiro ano trilhou a mesma dinâmica dos primeiros dias, com atividades impressas e de identificação, contornos, pintura, recorte e colagem de letras e números. A única diversificação observada na rotina consistia quanto aos textos lidos pela professora.

Nota-se que a prática pedagógica revela um grande distanciamento do lúdico, contrariando o exposto nos documentos oficiais, pois, na fase de transição e adaptação da criança ao primeiro ano do ensino fundamental, o fazer pedagógico não pode, tampouco deve desprezar as expectativas e necessidades básicas do aluno. Para tanto, caso não haja uma

preparação da escola, dos educadores e também dos pais, a criança estará vulnerável a traumas nesse período.

Assim, quando o educador deixa de lado as potencialidades infantis, vendo suas necessidades de contato, movimento e brincadeira apenas como empecilhos para as aprendizagens, há o risco iminente de serem transpostas as etapas do desenvolvimento, tal como da criança usufruir plenamente a infância. Portanto, o mais indicado seria uma prática que buscasse educar sem traumatizar, respeitar e dar a devida atenção para as particularidades de cada faixa etária, assim como estreitar o vínculo ao trabalho intelectual, motor, lúdico e expressivo, para que o aluno consiga atingir níveis mais elevados de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da escolarização, ingresso da criança de seis anos na escola, há a necessidade de dedicação aos aspectos essenciais da infância, onde o cuidar e o brincar se associam ao ensinar de forma criteriosa de modo que assegure às crianças a aprendizagem, considerando que o primeiro ano é o início do processo de alfabetização, seguido por mais dois anos para a consolidação deste ciclo.

Os processos de aprendizagem devem oferecer às crianças um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, uma vez que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas. Em razão disso, surge a exigência de que o professor precisa respeitar o mundo das crianças, zelando pelo brincar, pelo brinquedo e pela brincadeira, dadas as singularidades de cada criança. Isso posto, demanda atentar que nos anos iniciais é notável a diminuição progressiva das atividades lúdicas.

Nas práticas pedagógicas da professora do 1º ano do Ensino Fundamental foi possível notar o distanciamento, desprovimento de atividades lúdicas no momento da investigação. O perceptível naquele momento foi a aplicação de atividades descontextualizadas e voltadas especificamente ao processo de alfabetização sem o uso da ludicidade. As atividades propostas para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental não despertavam a curiosidade, o interesse e o prazer em participar e realizar as tarefas.

A prática revela ainda um extremo tradicionalismo, pois as atividades são repetitivas levando os alunos à memorização do conteúdo. Os alunos são controlados para ficarem sentados e comportados em suas carteiras enfileiradas. Essa prática vai de encontro ao que a professora acredita, visto que defende a importância do lúdico para as aprendizagens dos alunos. A prática adotada no primeiro ano do Ensino Fundamental suscita questionamentos, dentre os quais os

relacionados à articulação entre as etapas educativas, além disso, a falta de atividades lúdicas e interativas.

Diante do exposto, ressaltamos que a prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental precisa envolver o conhecimento, o afeto, a ludicidade, valores, saberes e muita alegria. As brincadeiras têm um lugar importante, pois é brincando que a criança amplia seu repertório linguístico, conhece as possibilidades do seu corpo, desenvolve a inteligência, elabora os sentimentos, relaciona-se com o outro, explora o espaço, conhece o mundo que a cerca e constrói suas representações.

Nesta perspectiva, o projeto pedagógico seria um meio no sentido de definir compromissos em atenção às especificidades da infância e os cuidados pedagógicos necessários para o sucesso desta transição, bem como a introdução de brinquedos, brincadeiras e jogos na prática pedagógica do primeiro ano para que as aprendizagens se tornem mais significativas, onde a criança possa construir e reconstruir suas aprendizagens através das interações proporcionadas pelo lúdico e, assim suavizar a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <http://planalto.gov.br/civil/LEIS/L9394.html>. Acesso em: 04 jun. 2019.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os art.6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 maio 2005.

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Conselho Nacional De Educação (CNE). **Parecer CEB nº 4/02//2008**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Conselho Nacional De Educação (CNE). **Parecer CEB nº 7/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. **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.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 12/06/2019.

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

_____, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais**. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004.

BORBA, A. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CORSINO, P. **As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MALUF, A. C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSS, Peter. **Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?** Tradução Tina Amado. Cadernos de Pesquisa. v.41, n.142, jan./abr. 2008. p.142 -159.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NASCIMENTO, A. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. **Contribuições da Pedagogia da Infância para a Articulação entre Educação infantil e anos iniciais do ensino**

fundamental. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan. 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013265/2543>. Acesso em: 03 jul. 2019.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.** In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, 2007.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

PAPALIA, Diane E, OLDS, Sally Wedkos e FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** 10, ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS MÚLTIPLAS FACETAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO EM ESCOLAS CAMPESINAS, BRAGANÇA-PA

Joana Celestina da Costa Leal
Francisco Pereira de Oliveira
Geisa Bruna de Moura Ferreira
Raul da Silveira Santos
Adriane Beatriz Lima de Souza

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a região amazônica brasileira, nordeste do estado do Pará, encontra-se inserida dentro de um paradigma econômico caracterizado pela corrida desenfreada pelo lucro e pelo enriquecimento acelerado a partir da exploração dos recursos naturais, resultando na concentração de poder nas mãos de poucos. Nesse contexto, os ditames das políticas públicas governamentais, em alguns casos, têm contribuído diretamente para a manutenção da elite dessa região, em detrimento das ordens inversas aos valores humanos. Com isso, são ameaçados os sonhos, as utopias e as esperanças, principalmente para os povos do campo, e, como consequência, essa sociedade capitalista provoca, em certas pessoas, a ausência do sentimento de pertença e de igualdade, assim como a inclusão.

E, por certo, a Comunidade do Arimbu também sofre os efeitos negativos desse paradigma, refletidos nas disparidades econômicas, sociais, educacionais e ambientais. Compreende-se, portanto, que há a necessidade de construir uma educação do e no campo, voltada para os atores sociais desse território, que contraporá esse paradigma excludente e segregador das vozes dessas pessoas que estão à margem de certos padrões convencionados.

Assim, o interesse pela pesquisa surgiu a partir de inquietações vividas por mim, no cotidiano da escola pública do município de Bragança, em especial, no período de atuação como professora, sendo possível verificar que, em boa medida, estudantes não conseguiam alcançar a alfabetização e nem o letramento no ciclo de alfabetização (anos iniciais do ensino fundamental).

Contextualmente depreendessem-se algumas questões: como ocorre o processo de alfabetização e de letramento nas escolas do campo, tendo como pressupostos as práxis pedagógicas dos professores expressadas nas atividades de estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental? Em que medida o processo de ensino e de aprendizagem efetivam a alfabetização e o letramento? Diante dessas inquietações, têm-se como hipótese que pensar em alfabetizar é

deparar-se com algumas preocupações, dentre essas, a metodologia didático-pedagógica para se trabalhar em sala de aula e alcançar os objetivos traçados para a alfabetização efetiva.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Inicialmente, pensa-se a definição de alfabetização como desnecessária, mas a partir desse entendimento, Ferreiro (2001, p. 47) percebe que a “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Dessa forma, foi imprescindível nesta pesquisa buscar elementos de cunho antropológico, filosófico e psicológico, no intuito de entender as mudanças que ocorrem com o estudante campesino ao longo do tempo no ato de alfabetizar e, ao mesmo tempo, letrar; pois as práticas de alfabetização e de letramento são necessárias, cada uma com suas especificidades, no entanto, entrelaçadas.

Logo, diz-se que o letramento vai além do ato de ler e escrever, pois possui uma função social, enquanto a alfabetização submete-se em preparar a pessoa para a leitura e um desenvolvimento mais amplo do letramento do sujeito. Nessa ótica, a alfabetização e letramento atuam em caráter de complementariedade e enriquecimento do desenvolvimento das pessoas para o campo de compreensão, análise e reflexão de seu entorno.

Parafraseando Freire (2013), alfabetizar letrando é uma prática necessária atualmente, para atingir a educação de qualidade e produzir um ensino igualitário, em que os estudantes não sejam apenas um depósito de conhecimentos, mas, que venham a ser seres pensantes e transformadores críticos da sociedade.

O termo alfabetização, etimologicamente, “significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever”. Assim, a “especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita” (SOARES, 2003, p. 21).

Nesse viés, a alfabetização e o letramento são frequentemente confundidos ou vistos como se tivessem o mesmo significado. Acerca disso, Soares (2003, p. 90) destaca que:

A distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90)

O letramento, para a autora, resulta dos conhecimentos adquiridos em um grupo social mediante a sua apropriação da sua escrita. Para mais, acrescenta que “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado” (SOARES, 2003, p. 39). Dessa forma, a alfabetização consegue desenvolver, também, a capacidade de socialização do indivíduo, uma vez que possibilita novas trocas simbólicas com a sociedade, além de possibilitar o acesso a bens culturais e outras facilidades das instituições educacionais.

2.1. A educação do campo e o processo de letramento

A escola do campo possui uma identidade específica e deve ter a sua construção na realidade vivenciada e nas experiências sociais de cada sujeito no decorrer do ano letivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, art. 28, estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

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, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2002).

Reconhecendo a especificidade do campo, levando em consideração a diversidade sociocultural, o art., 28, da referida lei, trouxe a inovação no sentido de acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades. Igualmente, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, apresentam a quem se destina a educação do campo.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2013).

No entanto, sabe-se que a educação campesina precisará reverter-se ou imbuir-se de políticas públicas para que não seja deixada em segundo plano. Assim, a escola do campo tem modos de viver culturalmente que são próprios, e esses modos refletem nos profissionais que convivem no mesmo espaço escolar, com culturas diversas. Nessas discussões, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo destacam que:

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 do avanço científico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência sólida e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2013).

A emancipação acontece mediante a conclusão de etapas, e a alfabetização é uma delas. Com o passar dos tempos, a necessidade para que as pessoas aprendessem a ler e escrever mostrou-se cada vez mais visível. Assim, a leitura e a escrita começaram a ser transmitidas de geração a geração, começando a mostrarem-se importantes, proporcionando mais espaço para o surgimento da alfabetização. Para Moraes & Albuquerque (2007).

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades – necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15)

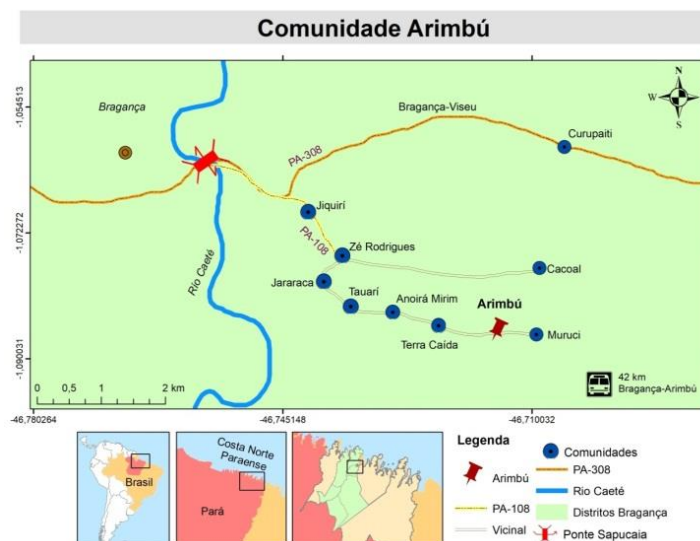
Portanto, é nítido enxergarmos os problemas e desafios encontrados na alfabetização de crianças no contexto escolar diante da complexidade que é a alfabetização. Nota-se, deste modo, um número extenso de crianças (alunos) que não conseguem fazer uso da escrita e leitura no seu dia a dia, o que nos faz pensar no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental.

Consoante ao exposto, Martins & Spechela (2012, p. 2) afirmam que, para que a aquisição destas habilidades aconteça, é necessária a tomada de várias decisões, que passa *[sic]* pelo compromisso com a qualidade, com o conhecimento das necessidades dos alunos e a escolha de um método de alfabetização que se adapte a ela”. Ou seja, é de suma importância que o professor tenha consciência de que a “alfabetização” não possui um método pronto, pois cada estudante possui sua peculiaridade no processo educativo, o que se aplica para um indivíduo ou uma turma pode não obter sucesso em outras.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado no município de Bragança que tem, aproximadamente, 126.436 habitantes (IBGE, 2018). A escola está localizada na comunidade do Arimbu (Figura 1), área campesina.

Figura 1 - Localização do Pará, Costa norte paraense, município de Bragança-Pará, com destaque para a Comunidade do Arimbu.



Fonte: Elaborado por Eyzaguirre Indira A.L. 2019. Mapa feito com ArcGis, *Google Earth*).

A comunidade do Arimbu fica distante da sede do município de Bragança cerca de 42 km e tem, aproximadamente, 2.000 pessoas. Sua área de abrangência territorial aproximadamente é de 5.941 km².

As principais atividades econômicas da referida comunidade são a produção da farinha, a pesca artesanal, o cultivo de hortifrúti, avicultura e criação de gado a partir da agricultura familiar.

O presente estudo tem como enfoque a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ramiro da Cunha Guimarães (Figura 2), fundada em 1981, tendo como a primeira professora Benedita Maria de Fátima Guimarães Silva e, posteriormente, a profa. Maria Sueli do Carmo Santos, profa. Jandira de Sousa Bastos, profa. Keila Verônica, profa. Madalena Elizangela Azevedo, que estava sob sua direção quando a escola oficialmente foi inaugurada com um novo prédio, no mandato do então prefeito Edson Luiz de Oliveira e como secretária municipal de educação, a profa. Maria Eulina Rabelo de Sousa.

Figura 2 - Fachada da Escola Ramiro da Cunha Guimarães, Comunidade do Arimbu, município de Bragança-PA.



Fonte: Autores.

No ano de 2017, com o Decreto nº 065–B/2017, a escola supracitada passou a funcionar como escola-polo, constituída pelas escolas anexas: Vitor de Sousa, com uma turma multisseriada (1º ao 5º ano), na comunidade de Terra Caída; Vicente Antônio Ferreira, com uma turma multisseriada (1º ao 5º ano), e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, a Escola Ramiro da Cunha Guimarães oferta a educação infantil (pré-escolar I e II), ensino fundamental (1 ao 9), educação de jovens e adultos (1ª e 2ª etapas) e ensino médio, este ofertado pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) do Estado do Pará.

A pesquisa ocorreu no período de julho de 2017 a junho de 2019. A abordagem de pesquisa empregada foi a qualitativa, utilizando como técnica a observação participante na sala de aula em três turmas, a entrevista com o uso do instrumento e a elaboração e aplicação de questionários. Nesse sentido, para realizar as reflexões sobre as práticas de letramento foram escolhidos 3 professores (Prof1, Prof2 e Prof3) que trabalham com 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

A escolha por esses três anos estabeleceu-se pelo fato de que é nesses ciclos que os alunos precisam estar alfabetizados e letrados (respeitando o seu tempo de aprendizagem), o que, certamente, leva-nos a entender que esse percurso poderia nos fornecer elementos das duas categorias: alfabetização e letramento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A gestão, a coordenação, os pais, os docentes transpõem conhecimentos aos alunos através de diversos meios, técnicas e ferramentas de apoio, sendo o docente o formador do conhecimento sistematizado. Isto é,

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Nesse campo, Luckesi (1983) afirma que “a didática”, acentua o “senso comum ideológico dominante” que perpassa a nossa prática educacional diária. Complementarmente, ressalta que o

Educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. [...] (LUCKESI, 1983, p. 23).

Sendo assim, o professor entende que seu papel é mediador, que conduzirá seus alunos na construção do seu conhecimento, mas, acima de tudo, deverá respeitar o tempo de cada um, compreendendo que o desenvolvimento humano é constante e contínuo e cada pessoa tem o seu ritmo. Por isso, denota-se que ensinar é um desafio, mas é necessário enfrentar as suas limitações e dificuldades, bem como as de seus alunos, ajudando-os no que for possível para superar suas perdas e frustrações.

4.1. Perfil dos entrevistados

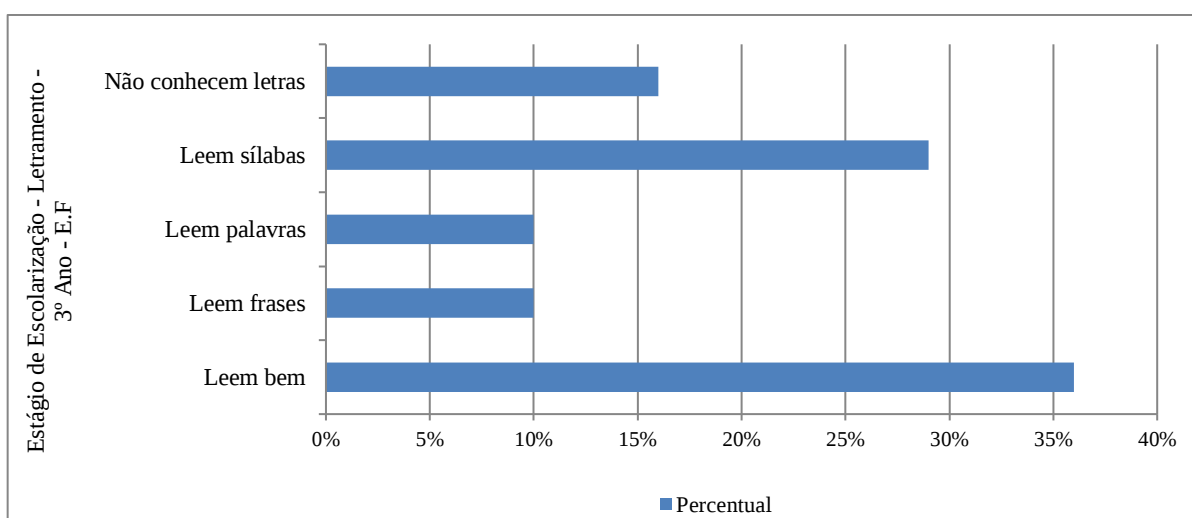
Dos três professores entrevistados, um possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia (vínculo temporário), os outros dois tem a formação somente no ensino médio (magistério), com vínculo efetivo, constituindo uma média de efetivo exercício de 12 anos. Os docentes não residem na comunidade, apenas passam a semana e apresentaram conhecer o ambiente no qual a escola está inserida. Os alunos são oriundos tanto da comunidade local quanto das comunidades circunvizinhas, filhos de agricultores e de baixa renda, o que,

certamente, torna-os dependentes economicamente do Programa Bolsa Família¹⁰, agricultura familiar, dentre outros.

4.2. Analfabetismo funcional na Escola Ramiro da Cunha Guimarães

Os dados são resultado de uma investigação em três turmas e três professores, os quais definiram o estágio de escolarização e letramento de cada turma. Logo, a tabela 1 apresenta os dados do 3º ano.

Tabela 1 - Alfabetização e Letramento dos alunos, segundo a concepção do Prof1, na Escola Ramiro da Cunha Guimarães, comunidade do Arimbu, Bragança-PA.



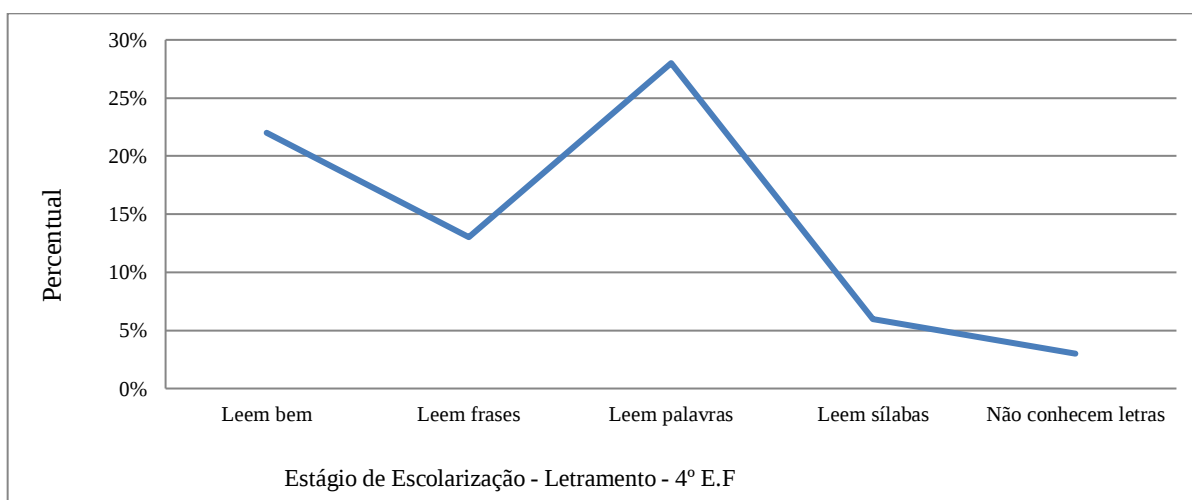
Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dessa figura, infere-se a existência de um número considerável de alunos que leem bem. No entanto, outro resultado que chama a atenção são os alunos que não conhecem as letras, ou seja, o princípio de alfabetizar nesse estágio do ensino fundamental (3º ano) é preocupante, pois nos anos iniciais, alfabetização e letramento devem, prioritariamente, voltar-se para o conhecimento do alfabeto, da relação entre sons e letras, as diferentes composições silábicas, o sentido e posicionamento da escrita e a segmentação das palavras, o que não ocorre para alguns alunos acima descritos.

¹⁰ O Programa Bolsa Família possui três pilares centrais: a transferência de renda, as condicionalidades e os programas complementares. A transferência direta de renda tem como objetivo possibilitar alívio imediato da pobreza. As condicionalidades têm como propósito reforçar os direitos à saúde e à educação e, dessa forma, auxiliar a quebrar o ciclo intergeracional da pobreza. Já as ações e programas complementares visam criar oportunidades para que as famílias superem a situação de vulnerabilidade, proporcionando a melhoria na condição de vida (BRASIL, 2010).

Diferentemente da figura 3, o resultado da Tabela 2 demonstra que há maior número de alunos no 4º que leem apenas frases, o que nos leva à compreensão de um estágio maior de analfabetismo funcional, uma vez que nesse ano (4º) os alunos devem ter o desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação textual, satisfatoriamente.

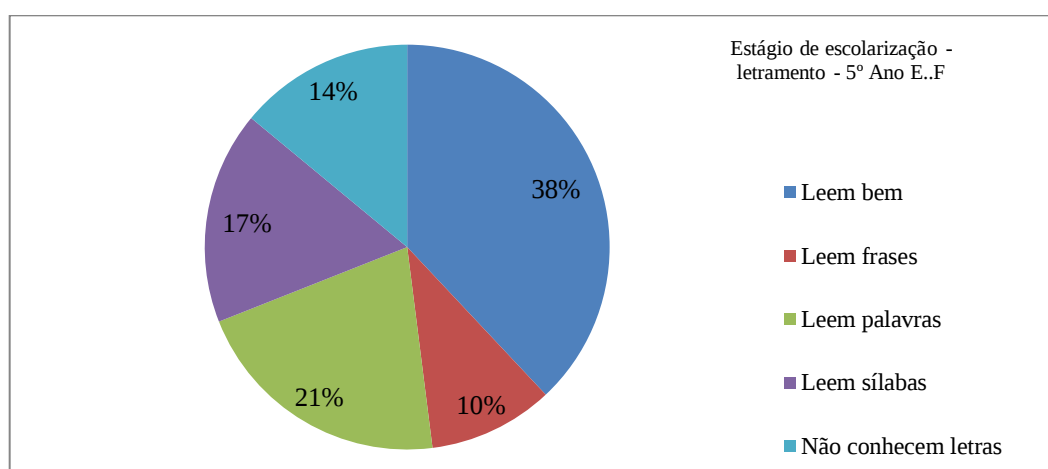
Tabela 2 - Alfabetização e letramento dos alunos, segundo a concepção do Prof2, na Escola Ramiro da Cunha Guimarães, comunidade do Arimbu, Bragança-PA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que no 5º ano (Tabela 3) há uma maioria (38%) que leem bem, em contrapartida, há alunos que não conhecem as letras (14%), fator de muita preocupação, pois o estágio no 5º ano de alfabetização e letramento, minimamente, deveriam ler frases.

Tabela 3 - Alfabetização e Letramento dos alunos, segundo a concepção do Prof3, na Escola Ramiro da Cunha Guimarães, comunidade do Arimbu, Bragança-PA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Certamente, os dados revelam que é necessário perceber que a alfabetização é uma etapa primordial na vida do aluno e a prática do(a) professor(a) deve contemplar as dificuldades dos(as) alunos(as). Assim, mediante os resultados, reflete-se sobre quais mecanismos podem ser usados no processo de alfabetização e de letramento nessas turmas da Escola Ramiro da Cunha Guimarães para a garantia do aprendizado.

Aliado a isso, Soares (2003) convida a refletir sobre esse processo de ensino, uma vez que os resultados não são animadores e, quem sabe, nos levam a pensar num declínio na escola campesina.

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2003, p. 11)

Logo, sustenta-se que, por primeiro, o(a) professor(a) deve diagnosticar o conhecimento prévio dos(a) alunos(a), aquilo que já é conhecido em casa, na rua, no roçado e na igreja. A partir dessa premissa, deve-se tratar o conteúdo conciliado ao que o(a) aluno(a) já sabe, alargando a sua categoria conceitual. O que, segundo Brandão (2004), tomando como base a metodologia *freiriana* de se alfabetizar, torna-se possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade destes dois processos.

4.3. Concepções de alfabetização e de letramento na visão dos professores

A Alfabetização é um processo de natureza complexa, por se trata de um fenômeno de múltiplas facetas, que faz dele um objeto de estudo de várias ciências. O problema da “alfabetização não está apenas na sua característica interdisciplinar, é preciso considerar, ainda os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p. 21).

Ter clareza da representação social da escola, principalmente em uma escola do campo, relacionada à escola do Arimbu é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida com a alfabetização. Nesse viés, Soares (2003) corrobora que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. (SOARES, 2003, p. 47)

Nesse cenário, perguntou-se: “em sua opinião, o que é alfabetização?”

Alfabetizar é simplesmente a criança conhecer as letras e ler, tem apenas relação com a apropriação da escrita. Simples (Prof1).

Alfabetizar é fazer o aluno escrever e ler, é fazer o aluno compreender em relação ao código alfabético para dominar as relações grafêmicas em palavras, conhecendo as diferenças entre sons e letras (Prof2).

Alfabetizar é fazer com que a criança conheça letras, sílabas e palavras (Prof3).

Certamente, percebem-se divergências entre as concepções dos professores sobre alfabetização, em que apenas o Prof2 demonstrou coerência no significado desse processo, ressaltando que os seus alunos nesse estágio se apropriem da interpretação textual, levando em consideração as imagens e os signos linguísticos.

Na observação participante, destaco a atividade da figura 3 realizada pelo Prof2, em que a importância do lúdico no processo de alfabetização, por exemplo, os jogos, podem auxiliar no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética a partir dos diferentes percursos e conhecimentos.

Figura 3 - Atividade de Alfabetização realizada na Escola Ramiro da Cunha Guimarães, Comunidade do Arimbu, Bragança-PA.



Fonte: Autores.

No processo de alfabetização, o aluno descobre o segredo de que é preciso juntar letras para formar sílabas, juntar as sílabas em palavras, juntar palavras em frases e as frases em textos. Deste modo, os alunos aprendem a ler quando conseguem realizar essas operações de codificação, sendo o momento que o aluno transforma sons em letras, sílabas, palavras.

Sequencialmente, esse aluno passa a planejar o texto, gerando ideias sobre o assunto, organizando-as no papel.

Segundo Kishimoto (2003), os jogos têm a potencialidade de construir conhecimentos, no entanto, são necessários outros estímulos, bem como a sistematização dos conceitos para além do lúdico.

Paralelamente, perguntou-se: *Qual a sua concepção de letramento?* Os professores participantes destacam que letramento é algo “amplo”, é interpretar “diferentes contextos” e que, ainda, perpassa pela “escrita e leitura”, como se observa abaixo:

O letramento é mais amplo, porque estabelece com o processo de alfabetização práticas de leitura e escrita, pelo aluno (Prof1).

Letrar é fazer com que os alunos saibam além, façam interpretações em diferentes contextos. Leiam imagens, signos e outros (Prof2).

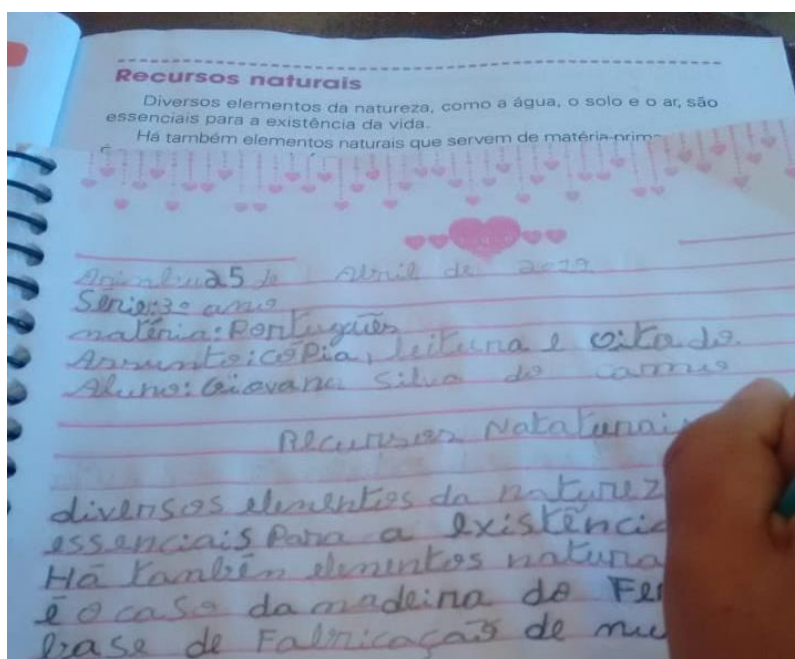
Letramento é fazer o aluno dominar a prática da escrita e da leitura (Prof3).

Mais uma vez, percebem-se divergências, pois o Prof1 e Prof3 apresentam ideias simplistas sobre o letramento e, somente o Prof2 consegue destacar que “letrar é ir além”, tornando o aluno capaz de interpretar textos complexos por meio de imagens e signos linguísticos. De acordo com Kleiman (1995, p. 18), define-se “hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos, para objetivos específicos”.

Complementarmente, a figura 4 ressalta uma atividade realizada pelos alunos do Prof 1, e que nos remete a uma prática tradicional, os alunos realizam exercícios mecânicos, não contemplando uma alfabetização plena. O uso de atividades, como, por exemplo, cópias de maneira descontextualizadas, usando apenas como recurso o quadro e livros didáticos, e ainda segue um modelo preestabelecido.

Desta forma, destaca-se que o analfabeto funcional é reflexo, em grande parte, dos métodos utilizados para alfabetizar e letrar, com fragmentações, bem como das concepções sobre alfabetização que vigoram por décadas entre os professores, resultando em elementos como nas figuras 2, 3 e 4, deste estudo.

Figura 4 - Atividade de Letramento.



Fonte: Autores.

Constatou-se, portanto, que a maioria dos professores, não tem clara a concepção de alfabetização e de letramento, mas consegue exercitar uma prática que reverbera para esse processo, com a ressalva de alguns outros que passam longe.

Gosto de trabalhar a partir de imagens, painéis e murais, para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura. E dessa forma eles conseguem criar e contar histórias (Prof1).

Gosto muito de trabalhar com atividades lúdicas. Pois, através dos jogos didáticos o aluno consegue absorver com mais rapidez os conteúdos. Portanto, é um recurso que muito contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Às vezes, essas atividades desenvolvem nos alunos um interesse melhor pela aula. Levando esses alunos a um resultado mais satisfatório no desenvolvimento das habilidades e competências, e não apenas somente o fato de brincar pelo brincar (Prof2).

Não utilizo em minhas aulas atividades lúdicas. Pois, distrai o aluno. Não sou de brincar". Logo na chegada, faço uma leitura de reflexão ou uma leitura deleite. Então, começo minhas atividades (Prof3).

Percebem-se nos discursos dos Prof1 e Prof2 convergências de práticas. No entanto, há fortes divergências com o Prof3. Logo, diz-se que há necessidade de rever o processo de formação entre os professores. Entende-se, portanto, que recorrer a atividades diversas que despertem nos alunos o interesse pela aprendizagem.

Percebe-se, assim, que as experiências lúdicas em sala de aula (como as brincadeiras) contribuem sobremaneira não só para o desenvolvimento cognitivo, mas como afirma Vygotsky

(1987, p. 37) possibilitam “novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”.

Diante da realidade constatada, foi perguntado: “*Na sua concepção, o que leva os alunos ao fracasso escolar?*” As respostas foram diversas, entre quais destacam-se:

As diversas situações peculiares, as condições precárias de vida dos alunos do campo impõem a realidade do trabalho infantil e, em determinadas situações, a prostituição de alunos (as) e jovens, prejudicando a frequência escolar e o processo de ensino aprendizagem, com isso, causando tais fatores que levam ao fracasso escolar na E.M.E.I.F. Ramiro da Cunha Guimarães (Prof2).

Faço o melhor de mim pelo ensino aprendizagem dos meus alunos, pois sabemos que para nossos alunos desenvolverem uma comunicação verbal de qualidade é necessário que haja leitura e escrita, sem ela não podemos dizer que esse aluno esteja alfabetizado e letrado. Pois, tão pouco, dessa forma, o aluno fará a compreensão e produção de textos nos mais diversos gêneros em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita como na oral (Prof3).

Sabe-se que os alunos da escola mencionada são filhos de agricultores e, na maioria, não possuem uma boa alimentação, necessitando da merenda escolar, pois, a falta dela interfere na frequência e aproveitamento escolar. Há também as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas, observação também feita por mim, por ocasião da visita de campo.

Segundo Arroyo (2001, p. 21), “há uma tendência dominante em nosso País, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. Complementarmente, Molina (2009, p. 29-30) diz que “o movimento de luta por uma educação do campo nasce de outro desafio, da luta pela terra e pela reforma agrária que compõem um modelo de escola, de campo e de sociedade”.

Nessa ótica, o sucesso de um aluno na escola também diz respeito ao modelo de escola que é vivenciado e isso tem que ser revisto na construção do planejamento educacional e escolar, em especial, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola do campo, sendo imprescindível o entendimento de que os alunos são do campo, filhos de agricultores, ribeirinhos.

A educação do campo envolve a luta pela escola, mas não se restringe a ela, pois considera as diferentes dimensões da vida, como espaços sócios educativos. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no ambiente familiar, nos movimentos sociais e sindicais, no trabalho, na igreja, no lazer e no cotidiano contribuem para a formação do sujeito. Vale registrar a

importância da escola nesse processo e, portanto, a necessidade de garantir às populações camponesas o direito de acesso e permanência em todos os níveis e modalidades de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado, foi possível identificar alguns dos fatores que prejudicam o processo da alfabetização e do letramento, tais como: a) a não compreensão dos professores sobre a alfabetização e o letramento; b) práticas pedagógicas ainda rudimentares; c) ausência de formação continuada para a compreensão do alfabetizar e letrar; d) ausência de um planejamento que contemple as especificidades da educação do campo; e) a influência direta da falta de apoio do sistema de ensino com relação ao fornecimento da alimentação e transporte escolar de forma efetiva; f) as condições sociais e econômicas dos alunos que os levam aos fazeres da agricultura familiar e, por conseguinte, o cansaço interfere no estímulo de sala de aula, etc.

Nesse sentido, espera-se que os resultados desta pesquisa auxiliem os professores e dilatem suas visões para além da forma de ensinar, em direção às reflexões que a educação pode proporcionar, pois alfabetizar é realmente muito mais que ensinar letras e sons. É colocar ao alcance do aluno ideias, letras, palavras, sons, mensagens, sonhos, histórias de vida e esperanças.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. *In: Comissão de Educação*. Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara de Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, De 28 De Abril DE 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Bolsa Família: Cidadania e Dignidade para Milhões de Brasileiros**. Brasília, DF: MDS, 2010.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Contagem Populacional, 2018.

BAUER, Martin. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G (ed.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: Del saber sabio al saber enseñado. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Angela. B. (Org.) **Os significados do Letramento**: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da escrita. Campinas. São Paulo: Mercado da Letras. 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **A Didática em Questão**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 25–34.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. A importância do letramento na alfabetização. **Ensaio Pedagógico Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Julho de 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo. 7. ed. – Atlas, 2001.

MOLINA, Monica Castagna. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**: Belo Horizonte, v. 15. N. 88, jul. ago., p. 30- 36, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALÉM DA SALA DE AULA: experiência de uma escola no município de Irituia-PA

Dayane Pinho Ferreira
Gamaliel Tarsos de Sousa

1. INTRODUÇÃO

A escola tem um papel de socialização de conhecimentos fundamentais para a sociedade, pois é uma agência que produz conhecimentos e objetiva formar cidadãos críticos que atuem conscientemente para a sua manutenção e seu equilíbrio [da sociedade a qual pertencem]. Nesse sentido, a escola, na qualidade de local de formação cidadã, deve estar sempre consoante aos fatos e anseios de sua realidade, sem perder de vista os eventos que acontecem em escala global, pois o mapeamento dessa realidade e seus impactos devem ser pautas levantadas no seio do ambiente escolar, como maneira de situar a comunidade e seus membros sobre tais eventos.

Sendo assim, as questões ambientais, como evento global, porém com abrangências locais, devem ter papel de destaque nas ações pedagógicas que animam o universo educacional. Não somente como evento pontual e momentâneo, mas como tópico recorrente em todos os saberes e ações que habitam o saber-fazer construído em sala de aula, devendo transpassar todas as áreas de conhecimento para que em seguida chegue a toda sociedade.

Dentro dessa ótica educacional que abrange situações mais amplas e complexas é que este trabalho objetiva compreender como a escola vem discutindo e praticando a educação ambiental com seus sujeitos, uma vez que estamos situados em uma área da Amazônia que, há muito tempo, sofre impactos ambientais sem precedentes. Em outras palavras, analisamos não somente qual o papel da escola no processo de construção e socialização de conhecimentos que busquem superar tal realidade, inclusive se ela [a escola] estará preparada para promover uma educação ambiental de maneira efetiva. No mais, indaga-se: Quais as metodologias e projetos de ação que a escola disponibiliza para discutir educação ambiental? Quais suas dificuldades nesse sentido? Quais os pontos de vista da gestão escolar e professores? São esses e outros questionamentos que buscaremos responder ao longo de nossa discussão.

Por fim, ao compreendemos como efetivamente vem sendo construído o conceito e as práticas de educação ambiental em uma escola na Amazônia, possamos ter ciência dessa realidade e dessa maneira, consigamos dimensionar, repensar e propor caminhos pedagógicos que se afinem com os discursos teóricos aliados à realidade amazônica.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Marino Conti, localizada na Rua 29 de Dezembro, S/N, no Centro do município de Irituia/Pa, em um local firme, com pouca área livre e arborizada, localização privilegiada, onde todo terreno é murado. A escola possui 397 alunos, nos turnos matutino e vespertino e diurno com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A abordagem do trabalho é quanti-qualitativa. Para Souza e Kerbauy (2017, p.01) “o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados”.

Os métodos qualitativo e quantitativo se complementam possibilitando uma melhor compreensão do tema investigado. Para Tozoni-Reis (2008), a pesquisa em educação ambiental refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos e culturais que não podem ser medidos apenas quantitativamente, mas compreendidos em sua totalidade e complexidade, interpretados e analisados também sob a ótica qualitativa.

Participaram desse estudo uma coordenadora pedagógica e cinco professores do ensino fundamental anos iniciais, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Marino Conti.

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário contendo perguntas fechadas e abertas, que possibilitaram coletar informações de atitudes, conhecimentos e opiniões dos entrevistados referente ao tema investigado.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

As interpelações orientadas à coordenação pedagógica visaram identificar se a escola desenvolve projetos de educação ambiental, e como o envolvimento de professores nos projetos e nas atividades que a escola desenvolvia sobre o tema. Já para os professores, o objetivo foi de identificar quais práticas e com que frequência trabalhava-se o tema meio ambiente em sala de aula. Para análise de dados fez-se minuciosa interpretação à luz dos teóricos, ou seja, se procedeu a uma comparação com a realidade vivida pela interlocutora e análise das teorias que sustentam essa discussão.

3. CONCEITUANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental ao longo de seu percurso evolucionário recebeu várias definições. Segundo Nunes (1986), a educação ambiental é o único processo capaz de modificar atitudes, reformular conceitos e formar consciência ecológica, pois é através da educação que se dá o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos.

Segundo a lei 9.795/1999 a educação ambiental deve ser trabalhada dentro e fora da escola. Mas não como uma disciplina, pois assim perderia seu caráter interdisciplinar, e sim de forma transversal, sendo inserida no currículo escolar através da interdisciplinaridade.

A educação ambiental aponta a constituição de valores sociais, informações, capacidades, costumes e confiabilidades regressadas para a conservação ambiental e sua sustentabilidade. Essa disciplina é vista hoje como uma possibilidade de transformação ativa da realidade e das condições da qualidade de vida, por meio da conscientização advinda da prática social reflexiva embasada pela teoria (LOUREIRO, 2006).

Assim essa educação voltada para o meio ambiente tem a função de transformar e reconstruir valores a respeito das questões ambientais para que se construa um futuro sustentável preocupado na preservação dos recursos naturais.

Dessa forma, Silva (2012) conceitua educação ambiental:

A educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o meio ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos. É um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir individualmente ou coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais presentes e futuros. (SILVA, 2012, p. 04)

Leff (2011, p. 255) acredita numa “nova pedagogia reorientada e refundada nos novos questionamentos, vindos à baila pela crise ambiental, que segundo o autor tem por base o conhecimento científico e é disciplinar”, mas também para produzir e difundir os novos saberes e conhecimentos que permitirão a construção de uma nova organização social que respeite a natureza, e uma racionalidade produtiva fundada nos potenciais dos ecossistemas e das culturas.

Percebe-se a ideia de uma educação holística, complexa e interdisciplinar como fundamento essencial para a construção de uma nova educação, que incorpore os fatores ambientais em suas discussões. Sobre isso, Reigota (1996) preconiza que a educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas. Sem impor limites para seus estudantes, tem caráter de educação permanente. Ela, por si só, não resolverá os

complexos problemas ambientais planetários, mas pode influir decididamente para isso, ao formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Nesse mesmo sentido, Capra (2003) argumenta que uma educação que se autodenomina *ambiental* deve ser pautada por uma visão do todo, onde todas as formas de vida e sistemas estão interligadas e interdependentes. É a visão dos sistemas ou visão sistêmica. Essa visão de Capra gerou o conceito de *Eco-alfabetização*, metodologia com proposta pautada na satisfação das necessidades humanas sem prejudicar as próximas gerações, iniciando pela compreensão dos princípios básicos que regem a vida na terra. Esta *práxis* tem caminho muito bem concebido tanto no âmbito educacional quanto político, social, econômico e cognitivo.

A educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam (JACOBI, 2003).

Essa metodologia envolve uma função social primordial, que é aportar à construção de uma sociedade sustentável e à medida humana. Isso implica uma problematização da educação que transmitimos, da visão de mundo que difundimos e da localização do nosso lugar nele, da racionalidade que coabita ao conhecimento que se dá aos valores que guiam à estrutura organizativa da instituição, e às ideologias das metodologias e técnicas que são utilizadas para aportar ao objetivo educativo. Sobre isso, Carvalho nota que:

A educação é elemento indispensável para a formação de uma consciência ambiental. O processo educativo é visto como uma possibilidade de transformação da sociedade, tendo como objetivo a formação crítica dos indivíduos. Porém, não se pode deixar de considerar seus limites para enfrentar a atual crise planetária (CARVALHO, 2006).

Finalmente, o novo entendimento do processo de aprendizagem sugere a necessidade de estratégias de ensino mais adequadas. Em particular, evidencia a necessidade de um currículo integrado que valorize o conhecimento contextual, no qual as várias disciplinas sejam vistas como recursos a serviço de um objetivo central. Uma boa forma de conseguir esse tipo de integração é a abordagem conhecida como “aprendizagem baseada em projetos”, que consiste em fomentar experiências de aprendizagem que engajem os estudantes em projetos complexos do mundo real, através dos quais possam desenvolver e aplicar suas habilidades e conhecimentos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Colocar em prática ações de Educação Ambiental em escolas, de forma exitosa e gerando reflexos positivos na sociedade, requer comprometimento e envolvimento de todos que a compõem. O diálogo ainda parece ser o meio mais eficiente de agregar todos os envolvidos nessa tarefa, de maneira que o individualismo seja superado e o trabalho em grupo, operação recorrente.

Sendo assim, dentro de um processo de educação ambiental contínuo todos que compõem a esfera educacional têm seu papel. A equipe gestora gerencia os eventos, a coordenação direciona as ações pedagógicas, professores teorizam e executa com os alunos as práticas, todos de forma dialógica, isso quando se pensa uma educação ambiental que supera a ações pontuais e eventuais.

4.1. Educação ambiental sob o ponto de vista da coordenação pedagógica

Tentando compreender como dá-se o processo de educação ambiental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Marino Contti, perguntamos inicialmente à coordenadora pedagógica se a escola desenvolve atividades nesse sentido, caso afirmativo que a mesma descrevesse como e em que consistem essas ações?

Dessa maneira, a coordenadora pedagógica informou que existem na escola quatro projetos sobre meio ambiente. Inclusive, dois deles estão incluídos no Projeto Político Pedagógico (PPP) para serem contínuos, sendo que até o momento a escola colocou em prática apenas um desses projetos intitulado “Projeto Sistema de Coleta Seletiva na Escola”, que visa estimular a separação de resíduos por meio da coleta seletiva nas dependências do ambiente escolar, com o objetivo de reciclar e assim minimizar o impacto gerado pelo descarte incorreto de papeis, plásticos, metais e vidros no meio ambiente, envolvendo toda comunidade escolar, desenvolvendo uma consciência ecológica e promovendo uma responsabilização consciente nos alunos.

Segue, abaixo, um breve resumo dos demais projetos que a escola visa desenvolver:

- ✓ Miniprojeto Dia do Meio Ambiente: Cuidar do meio em que vivemos, percorrendo caminhos para um mundo sustentável:
- ✓ Semana de atividades voltadas ao meio ambiente, filmes educativos sobre a importância do meio ambiente e oficinas de reciclagem.
- ✓ Natal reciclável: do lixo ao luxo, com duração de um mês, o projeto envolve todas as etapas do ensino fundamental, inclusive os docentes da escola, com o objetivo de sensibilizar os alunos sobre os males do lixo ao meio ambiente, através de uma brincadeira

de natal: o “amigo secreto”, onde os presentes deverão ser confeccionados pelos próprios alunos utilizando materiais recicláveis.

Verificamos na fala da coordenadora pedagógica que a escola ainda engatinha em ações educativas ambientais, pois apenas um dos quatro projetos parece ter uma continuidade. Não sabemos se houve alguma informação ou discussão do porque da implementação desse projeto, seus efeitos e benefícios ou apenas mera formalidade; percebe-se também que os demais projetos são ações pontuais e com prazo de validade estipulado, característica comuns de uma visão distorcida de Educação Ambiental (EA), ficando assim, aquém do que preconiza uma educação ambiental crítica.

Entendemos que essa visão reduzida de EA tem sido rotineira em nossas escolas, oferecendo apenas momentos pontuais sobre a matéria, o que dificulta um entendimento mais amplo e complexo da realidade em que estamos inseridos, e em alguns casos romantizando uma situação que se apresenta tão grave e que necessita de respostas urgentes para seu enfrentamento.

Dando prosseguimento a nossos questionamentos perguntamos à coordenadora pedagógica sobre o quantitativo de professores da escola que estão envolvidos no desenvolvimento dos projetos de EA da escola, quando ela afirmou:

“Não há um interesse pedagógico, não se nota uma preocupação em geral da escola em desenvolver práticas de educação ambiental na instituição. Já com relação à participação e envolvimento dos docentes, somente 25% do corpo docente se envolve e se interessa efetivamente no desenvolvimento dos projetos.”

Oliveira (2009) diz que a coordenação pedagógica precisar oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada deles. Ao possibilitar a articulação dos conhecimentos, o coordenador pedagógico abrirá oportunidades para que seus professores façam uma reflexão das suas ações, além de conduzi-los a terem um olhar mais profundo sobre o contexto escolar em que atuam.

Por outro lado, mesmo que a escola possua ações manifestas em seu projeto político pedagógico, e que um desses projetos está em desenvolvimento de forma contínua, a coordenadora afirma que *“Não há um interesse pedagógico, não se nota uma preocupação em geral da escola em desenvolver práticas de educação ambiental na instituição”*, mesmo sendo ela uma componente da equipe pedagógica.

Denota-se que a escola afora em desenvolver projetos ambientais com seus pares, mas esta se limita a ações pontuais o que deixa transparecer que não se está trabalhando de forma

interdisciplinar e com pouca mobilização dos professores, fatores que podem levar ao insucesso.

Segundo Jacobi e Luzzi (2004, p. 11), a “educação ambiental, dentro de uma perspectiva crítica, vem tentando avançar na construção de um saber mais integrador e global, que aporte a compreensão da realidade, a partir de metodologias interdisciplinares, somando os conteúdos das disciplinas tradicionais, tentando retotalizar o saber”. Desta forma, cada docente pode contribuir, relacionando conhecimentos e ações de aprendizagem de cada disciplina curricular com os projetos desenvolvidos pela escola.

Quanto ao envolvimento dos alunos, a coordenadora afirma que a maioria dos alunos são motivados e envolvidos a participar e se engajam efetivamente nos projetos da escola com autonomia e dedicação. Sobre esse envolvimento e motivação dos alunos no processo de Educação Ambiental (EA) no ambiente escolar e seus desdobramentos, Jacobi e Luzzi (2004) ressaltam que:

O ambiente converte-se assim, por um lado, em objeto de estudo em diversas disciplinas, enquanto que por outro lado apresentam-se como o contexto onde são resignificados os seus conteúdos motivando aos alunos para a aprendizagem de diversos conhecimentos, intervindo, no próprio processo de aprendizagem e simultaneamente no repertório de elementos que por regularidade vão formando nossas representações do mundo, formando nosso sentido comum, aquele que governa nossas condutas cotidianas, essas que por ação ou omissão degradam o ambiente e a qualidade de vida das pessoas. (JACOBI; LUZZI, 2004, p. 11)

Por fim, as respostas obtidas com a coordenação pedagógica da escola são confusas e deixam dúvidas. Primeiro, afirma-se que há pouco interesse pedagógico envolvido, pouca participação de professores. No entanto, há a participação considerável dos alunos na execução das ações que giram em torno da EA na escola, os quais aparecem como engajados, motivados, autônomos e dedicados.

4.2. O que dizem as professoras sobre educação ambiental

Professores que entendem seu papel em formar o caráter acadêmico e profissional de milhares de crianças, também sabem que é importante auxiliar na educação ambiental, mostrando o valor da natureza e como usufruir dela de maneira sustentável. Para entendermos o processo educacional, no que se refere aos aspectos ambientais, analisamos as falas das professoras das séries iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Marino Contti, primeiramente traçando seus respectivos perfis, a idade

delas varia entre 31 e 51 anos, onde a maioria é do sexo feminino e lecionam há mais de 10 anos na escola.

De posse dessas informações, questionamos nossas colaboradas se: durante o período que exercem suas funções docentes na escola, haviam participado de alguma atividade, programa ou curso que envolvesse as temáticas do meio ambiente e educação ambiental?

De nossas cinco informantes, três informaram que já participaram de cursos, programas ou atividades referentes às questões de meio ambiente e práticas de educação ambiental. Já duas delas reportaram que estes fatos aconteceram fora do ambiente escolar patrocinado por uma instituição de nível superior e concentrado na área de biologia.

Nesse sentido, vê-se pouco empenho dos docentes em buscarem conhecimentos de práticas de educação ambiental, uma vez que esses processos poderiam acontecer na própria escola através de cursos e formação continuada, possibilitando uma educação voltada para uma visão crítica sobre o meio ambiente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a necessidade de aquisição de saberes e informações sobre a educação ambiental não significa dizer,

[...] que os professores deverão 'saber tudo' para que possam desenvolver um trabalho junto dos alunos, mas sim que deverão se dispor a aprender sobre o assunto e, mais do que isso, transmitir aos seus alunos a noção de que o processo de construção e de produção do conhecimento é constante. (PCN's, 2000, p. 47).

Quando perguntados os tipos de eventos que os entrevistados já participaram, o tema mais recorrente, entre eles, foi com relação a seminários sobre o meio ambiente e oficinas. Outros temas relatados foram: palestras e oficinas de reciclagem. Assim nota-se a recorrência de participação dos professores em eventos do mesmo teor, revelando uma tendência que resume Educação Ambiental (EA) a meras discussões pontuais de algumas temáticas, como reciclagem, reflorestamento, coleta seletiva, etc.

Essa visão afunilada e distorcida sobre EA não tem tido uma eficácia nas discussões e ações práticas das escolas, pois estas têm caráter momentâneo e não permitem uma visão abrangente de todos os aspectos conectivos que envolvem as visões holísticas necessárias para seu entendimento.

Sobre os projetos de EA que a escola desenvolve, a maioria dos professores entrevistados demonstraram terem conhecimento das atividades e projetos de educação ambiental que a escola desenvolveu e desenvolve, indicando quais são estas atividades.

Acerca da opinião dos professores quanto às atividades de educação ambiental desenvolvidas pela escola, todos os entrevistados conceituaram as atividades como muito

importantes, pois destacaram ser necessário à conscientização dos alunos para que estes desenvolvessem consciência frente o meio ambiente e sua conservação.

Contudo, apesar de relatarem que estão cientes dos projetos e atividades existentes na escola, os professores não demonstraram interesse de executá-los, mesmo classificando-os como sendo de muita importância para que haja um desenvolvimento consciente nos alunos.

Diante dessa realidade, são fundamentais a participação, a sensibilização, a conscientização crítica e o envolvimento de todos para se conseguir melhores resultados. Os docentes entrevistados relataram abordar o tema meio ambiente em sala de aula somente em datas comemorativas, como o “Dia do Meio Ambiente”, e em atividades desenvolvidas pela gestão escolar. Quanto à frequência com que os mesmos abordam os temas ambientais, a maioria dos entrevistados respondeu que raramente abordam o tema por conta das outras atividades que a escola desenvolve como projetos de leitura e atividades culturais.

Constata-se que não há um empenho na aplicação e desenvolvimento do tema meio ambiente com as disciplinas, revelando que a educação ambiental não está presente na sala de aula, ou seja, não esta sendo inserida interdisciplinarmente como deveria.

Quando questionados sobre a forma que utilizam para abordar assuntos relacionados à educação ambiental em sala de aula, a maioria dos docentes responderam abordar através de trabalhos e pesquisas e outros métodos como filmes e vídeos de conscientização. Sobre as metodologias abordadas nos tais assuntos trabalhos em sala de aula, observa-se que os métodos utilizados não apresentam uma finalidade pedagógica, ou seja, não demonstram ter um objetivo planejado e interligado com as disciplinas curriculares.

De acordo com os entrevistados, os alunos demonstram muito interesse em conhecer o tema meio ambiente e participar de quaisquer atividades que envolva a temática, mas a escola promove poucos eventos e discussões nesse sentido. Os docentes afirmam ainda que em relação aos conhecimentos dos alunos sobre questões ambientais, eles, quando confrontados sobre EA, se reportam a temas como: lixo, reciclagem, esgoto, mata ciliar, poluição industrial, o que evidencia uma visão reduzida sobre um tema tão complexo.

Perguntamos às nossas informantes sobre quais seriam suas maiores dificuldades em trabalhar EA em sala de aula, estas foram unânimes em afirmar que têm dificuldades de encontrarem metodologias adequadas para serem utilizadas na sala de aula. Mas, afirmam ser importante rabalhar esse tema dentro da escola, por contribuir aos alunos conhecimentos conscientes quanto às questões ambientais.

O enfrentamento da problemática ambiental é constituído por diversas variáveis, valorizando uma visão da natureza do universo como uma relação contínua entre seres humanos

e fenômenos naturais e não como uma redução desses a um conjunto de objetos e/ou existências individuais (BOFF, 1997).

Quando questionados em quais disciplinas pode-se trabalhar a educação ambiental, os docentes indicaram disciplinas específicas como biologia e história. Isso indica acreditar que os docentes não têm conhecimento de que é possível abordar a educação ambiental interdisciplinarmente, envolvendo todas as disciplinas do currículo escolar. Sobre isso, Reigota (2001) observa que

(...) a Educação Ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades. (REIGOTA, 2001, p. 25).

A esse respeito, a educação ambiental e a interdisciplinaridade podem e devem realmente constituir/construir um motor de transformação/libertação pedagógica, onde, nesse sentido, venham a agir como um integrador de criatividade, girando em torno desses vetores que questionam, sobretudo, e criticam uma realidade existente no processo educacional.

Segundo Jacobi e Luzzi (*idem*),

Deve haver uma preocupação com o avanço de “receitas” de educação ambiental, provenientes das mais variadas origens, que geram a unificação de padrões pedagógicos, quando a realidade nos exige todo o contrário, a atenção à diversidade de necessidade e de sujeitos de aprendizagem. A ambientalização dos currículos requer do aporte de todas as disciplinas envolvidas neste complexo campo, contribuindo a que os docentes reflexionem sobre a sua própria prática, sobre as regularidades e contradições presentes, as teorias que são expressas, os pressupostos, as crenças e os interesses a que servem. (JACOBI; LUZZI, 2004, p. 11)

De acordo com os autores e baseado nos conhecimentos dos docentes entrevistados sobre a questão da interdisciplinaridade, percebe-se que é necessário uma “ambientalização dos currículos”, onde aconteça de fato a interdisciplinaridade, uma conexão entre todas as áreas do conhecimento levando a uma educação ambiental crítica e reflexiva, e onde os docentes repensem reflexivamente sobre suas práticas.

5. CONCLUSÃO

Conforme o histórico da educação ambiental nota-se que ela passou a ser importante no momento em que se viu a necessidade de preservar o meio em que vivemos por meio de uma educação que se busca transmitir conhecimentos que se desenvolvem nos indivíduos uma conscientização voltada as questões ambientais. Da análise dos dados levantados através de questionários aplicados à coordenação pedagógica, notou-se uma acomodação por parte da

escola quanto á inserção da educação ambiental e ao desenvolvimento de metodologias educacionais que visem estimular esse tema dentro da sala de aula, bem como a estimulação da prática docente, visto que se tem necessidade de uma reflexão crítica de tais práticas, para que assim tenhamos uma educação voltada à preservação do meio ambiente, para que assim possa ser transmitida também para além da escola .

O educador tem um papel muito importante na formação crítica do aluno, para que ele possa entender a importância da preservação do meio em que vive, e que possa levar esses conhecimentos e valores adquiridos para além da escola, com o objetivo de conscientizar outros indivíduos que por algum motivo não adquiriram tais conhecimentos, considerados como fundamentais para sobrevivência do planeta.

Por parte do corpo docente entrevistado, também não se verificou o empenho e um interesse em aplicar o tema meio ambiente em sala de aula. Ficou claro que os docentes dizem ter consciência de que a educação ambiental é importante e necessária para a formação do aluno, porém com base na aplicação dos questionários entendeu-se que a educação ambiental não está sendo inserida de forma indisciplinar na escola, por ser abordada somente em datas comemorativas.

De acordo com os PCN's, não significa,

[...] que os professores deverão 'saber tudo' para que possam desenvolver um trabalho junto dos alunos, mas sim que deverão se dispor a aprender sobre o assunto e, mais do que isso, transmitir aos seus alunos a noção de que o processo de construção e de produção do conhecimento é constante. (PCN, 2000, p. 47).

Assim, conclui-se que a instituição avaliada não desenvolve e nem apresenta práticas pedagógicas concretas que incentive a preservação do meio ambiente, e que é necessário que os docentes busquem conhecimentos, saindo do comodismo de uma educação voltada a métodos extremamente tradicionais. No mais, o corpo docente deve estar disposto a aprender mais sobre temas que acabam se tornando um desafio para eles, por não terem domínio sobre tal assunto. Assim como os alunos, os professores também devem estar abertos constantemente para adquirir conhecimentos.

Por fim, com uma percepção mais totalizadora, a educação ambiental/interdisciplinarizadora, busca através de apostas metodológicas informar e estimular a percepção dos educadores ambientais, profissionais e pessoas, de modo a sensibilizá-los para participar de ações das quais, num exercício pleno de cidadania, possam encontrar soluções

sustentáveis que assegurem a manutenção e elevação da qualidade de vida e da qualidade que o ser humano tem de se integrar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, M.; BRANCO, J. O. **Abordagem ambiental na visita dos universitários ao zoológico do parque Cyro Gevaerd em Balneário Camboriú, SC.** 2003.198f. Dissertação. (Mestrado em Educação) UNIVALI, Itajaí. 2003.

ADAMS, Berenice Gehlen. Texto comemorativo: **o que é educação ambiental?** Projeto APOEMA. 2005.

BIGLIARI, R.V.; CRUZ, R. G. **Currículo escolar, pensamento crítico e educação ambiental.** Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. v. 21, 2008.

BIGOTTO, A. C. **Educação ambiental e o desenvolvimento de atividades de ensino na escola pública.** 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BOFF, L. **A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.795. Disponível em: < **Lei Federal, 9.795, de 27 de abril de 1999** > Acesso em: 07/ 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente: saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

BRASIL. Poder Civil. Constituição de 1988. Brasil, 1988

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização Ecológica: O desafio para a Educação no Século XXI.** Rio de Janeiro, Cultrix: 2003.

CARVALHO, L. M. A. **A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens.** In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. Consumo e resíduos – Fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006.Dissertação (Mestrado em Ecologia de Agroecossistemas) - Ecologia de Agroecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2007.

FIORILLO, C. A. P. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro.** 8. Ed. São Paulo: Saraiva 2006. P. 49.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. JACOBI, P. & LUZZI, D. **Educação e Meio Ambiente – um diálogo em ação.** 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG: 2004.

LEFF, **Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOUREIRO, C. F. B.. (org). **A Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Júlia Teixeira. **Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas Escolas do Ensino Fundamental do Município de Piracicaba/SP**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ecologia de Agroecossistemas) - Ecologia de Agroecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2007.

NUNES, Helen Regina Mayhé. **A educação ambiental e o papel do professor de biologia na formação de consciência ecológica**. In: Boletim Técnico do PROCIRS. Porto Alegre, 2 (6): 13-14, abr/jun. 1986.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo, Brasiliense: 1996.

SANTOS, E. T. A. **Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio**. Universidade Federal de Santa Maria, Pós-Graduação em Educação Ambiental. 2007.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume, 2001.

SILVA, Danise Guimarães da. **A importância da Educação Ambiental para a sustentabilidade**. Monografia (Especialização em Gestão Ambiental). Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, São Joaquim/PR, 2012.

SOUZA, K.R.; KERBAUY, M.T.M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. 2. ed., rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, E. R. **Educação Ambiental e a questão do lixo em uma escola pública municipal de Juiz de Fora**: contribuições do projeto Rota Verde. Rio de Janeiro, 2011.

ESTUDO DE PRÁTICA(S) DOCENTE(S) COM UM ALUNO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PA

Nara Núbia Sousa da Paixão
Geisa Bruna de Moura Ferreira
Raul da Silveira Santos
Genilson Fernandes Monteiro

1. INTRODUÇÃO

A escola, como via de acesso ao espaço educacional, é o lugar da diversidade. Assim, ela deve estar preparada para a inclusão de todos os alunos. Contudo, a educação inclusiva leva em consideração a diversidade e os sujeitos como multiculturais e, também, aqueles que necessitam de um processo educativo diferenciado em seu ensino. A educação inclusiva possibilita o direito à educação para todos, independentemente das suas limitações ou condições sociais e culturais.

A inclusão é uma temática de muitos debates, na qual ainda se almeja que essa política seja realmente efetivada. No entanto, atualmente, percebem-se avanços pontuais, mas desde Jomthien na Tailândia, em 1990, já se discutia uma educação para todos, incluindo aqueles que apresentavam alguma deficiência. Porém, somente em 1994, em Salamanca (Espanha), foi possível vislumbrar mudanças reais, no surgimento de diretrizes que serviram de base para criação de uma política inclusiva nos sistemas educacionais.

Segundo Mantoan (2005, p.1), a “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Aliado a isso, os encontros na área da educação especial suscitaram reflexões que trouxeram mudanças significativas em relação às políticas de educação especial, sendo que os avanços trazem para a escola o dever de receber uma criança que tenha necessidades especiais.

Dessa maneira, uma das vertentes da educação inclusiva é a educação especial, por isso, faz-se necessário compreender este universo das crianças especiais, especificadamente crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se encontram em sala de aula, necessitando de acesso à aprendizagem como outras crianças.

A educação, por sua vez, tem vivenciado bastantes obstáculos para que ocorra a inclusão de crianças com deficiências no processo de escolarização. Esses impasses perpassam pela inexistência de ações pedagógicas, pela falta de relação entre o ambiente escolar/familiar e a precarização da estrutura arquitetônica, além do professor que não sabe qual estratégia ou

atividade realizar com este aluno que possui autismo, já que, “na prática, o que se tem percebido é o pouco conhecimento sobre esta condição de deficiência” (BENINI, CASTANHA, 2016, p. 6).

A temática sobre o autismo desperta diversos eixos e áreas de estudos para realizar reflexões. Contudo, a inquietação de que trata este estudo diz respeito sobre as práticas docentes realizadas com alunos autistas em sala de aula. Assim, o tema desta inquirição surgiu por meio da experiência vivenciada em uma escola. Nesse percurso, inquietou-se sobre as práticas realizadas com alunos com deficiência, sendo possível observar que muitos docentes que têm alunos especiais têm dificuldades com relação ao ensino desses alunos.

Diante disso, surge como hipótese norteadora a questão das práticas voltadas para a inclusão de alunos especiais contribuírem com a aprendizagem, desenvolvimento e socialização dos alunos. A partir de então, a pergunta-problema: Como se davam as práticas de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na E.M.E.I.F. Theodomira Silva Lima no município de Bragança-Pará e no atendimento educacional especializado APAE de Bragança?

Adicionalmente, as questões que norteiam este trabalho são: 1) Quais as práticas de inclusão são desenvolvidas pela escola com os alunos autistas?; e 2) Quais principais dificuldades no processo de inclusão com aluno autista?

Por conseguinte, o estudo exibirá as práticas dos docentes das instituições E.M.E.I.F. Theodomira da Silva Lima e atendimento educacional especializado APAE de Bragança; salientando que o aluno autista da sala regular é atendido na APAE, sendo uma escolha da família.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar as práticas dos docentes que atuam com aluno com Transtorno do Espectro Autista. E como objetivos específicos: 1) Identificar quais as práticas docentes na E.M.E.I.F. Theodomira da Silva Lima e no Atendimento Educacional Especializado APAE de Bragança; 2) Refletir sobre as práticas docentes na E.M.E.I.F. Theodomira da Silva Lima e no Atendimento Educacional Especializado APAE de Bragança.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar de já ser possível encontrar uma vasta literatura sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), as reflexões teóricas referentes a esse tema são escassas. Por isso, a pesquisa irá se embasar em alguns teóricos que já vem discutindo e esclarecendo questionamentos são essenciais para desenvolver este trabalho.

Inicialmente, pouco se falava em educação inclusiva, pois as crianças no passado que nasciam com uma anomalia eram tidas como crianças incapazes de viver no meio da sociedade. Com o passar dos anos, as lutas do movimento de inclusão e com as pesquisas, passaram a compreender que crianças com necessidades especiais eram capazes de ter uma vida normal, ainda que com limitações.

Esses avanços suscitam um novo olhar para a sociedade, propiciando que pais, professores e pesquisadores passassem a clamar por mudanças na legislação, que efetivassem os direitos das crianças especiais de ir e vir e poder frequentar os espaços, sejam eles sociais, escolares, acadêmicos e de trabalho.

Entre os avanços e entraves, surgem os debates e as leis que iniciam discussões. Com a Declaração de Salamanca em 1994, os desejos de muitos agentes da inclusão são colocados em cena, principalmente no que concerne à educação. Esta resolução propõe que a escola deve ser um espaço acolhedor, e que esteja apta a receber todas as crianças, sem distinção, física, social, psicológica ou cognitiva. Assim, a inclusão acontece para além de matricular um aluno especial, perpassando pela flexibilização de currículos, práticas, atividades, materiais, arquitetura, Projeto Político Pedagógico (PPP) e formação.

Diante disso, ao voltarmos para o mundo de alunos com Transtorno do Espectro Autista, percebe-se que a escola se sente, geralmente, sem direção, ou nem conhece sobre essa deficiência, o que prejudica a aprendizagem dessa criança na escola.

Gradin e Panek (2015, p.22) assertem que o conhecimento sobre o TEA aumentou muito desde a década de 1940, visto que são muitas as pesquisas encontradas e documentos que esclarecem esse transtorno. Khoury (2014) nota que o índice de crianças e adolescentes que apresentam autismo tem aumentado, explicando porque muitos pesquisadores voltam seus olhares para compreender sobre este distúrbio.

Os autores ressaltam que as crianças com autismo possuem um comportamento que é próprio delas, sendo classificadas em graus diferentes, que, em sua grande maioria apresentam dificuldade em se relacionar, em ficar em lugares com muitas pessoas, dificuldade ou ausência da fala, a locomoção limitada, essas características dependem de um para o outro. Por isso, muitos foram os entraves para que as leis reconheçam as peculiaridades destas pessoas e após muitos impasses se cria a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana).

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro

autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Por isso, é primordial que a escola esteja preparada para receber alunos com autismo, buscando sempre formação e esclarecimento das leis vigentes para poder promover uma aprendizagem que esteja adequada ao desenvolvimento do aluno.

Antes dessa lei o Transtorno do Espectro Autista era tratado como um transtorno mental, principalmente na área da saúde mental. Hoje, admite-se a necessidade de um tratamento multidisciplinar, em especial o atendimento educacional especializado ao portador desse transtorno de desenvolvimento, resultando na existência legal (sem necessidade de interpretação) de direitos conferidos às pessoas com deficiência em todas as leis.

2.1. O docente e o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A escola é um espaço que promove muitos desafios e possibilidades. Assim, a educação inclusiva denota-se um dos maiores desafios para os docentes, não pela falta de esclarecimento, mas pelo fato de muitos profissionais ainda se sentirem incapacitados para lidar com alunos com necessidades especiais. Mantoan (1997) entende que abandonar práticas educacionais excludentes é uma forma de caminhar para união da educação regular com a especial, bem como tal mudança poderá promover uma reforma educacional, em que todos passem a ter suas necessidades educacionais atendidas. Essa é uma necessidade e um direito, principalmente quando nos referimos aos alunos autistas. As autoras Gracioli e Bianchi (2014) ressaltam que:

Para que a inclusão seja de fato benéfica ao autista é preciso ter cautela e não esperar que o indivíduo adentre os muros escolares e sozinho realize todas as adaptações e descobertas necessárias. Este princípio é pertencente à integração e acaba resultando em ações excludentes, quando se insere a criança no contexto escolar sem ampará-la. (GRACIOLI; BIANCHI, 2014, p.129)

Concernente ao exposto, as autoras sinalizam uma realidade que, geralmente, está no espaço escolar, onde inserem o aluno especial e não conseguem promover a inclusão e acabam “deixando o aluno lá” para que ele mesmo descubra como vai se adaptar no seu processo de

aprendizagem.

Gracioli e Bianchi (2014) destacam que o grande desafio do docente que trabalha com alunos com TEA está em buscar práticas inovadoras, e tentar adaptá-las com o conteúdo que está sendo passado para os outros alunos, sem que seja diferente dos demais. Portanto, o conteúdo tem que ser flexível, pois, se for diferente não estará cumprindo a função da inclusão. Por isso, a inclusão escolar é um termo bastante amplo e complexo, quando se trata de estratégias educacionais para educação especial, nota-se a necessidade de enfatizar as diretrizes legislativas como sustentação, para então executá-la de forma correta e eficaz. Salientar uma educação especial inclusiva desencadeia vários desafios, devido o discurso de inclusão sobrecarregar os docentes, pois acaba por exigir dos mesmos recursos pedagógicos que vão além da realidade profissional.

Nesse sentido, trabalhar com a educação especial inclusiva requer uma diversidade de conhecimento. Mazzotta (1993) evidencia a necessidade de se compreender a educação especial, o que permite ao educador conceituar o momento e a necessidade do aluno, sem deixar a educação de lado.

Para Poker (2013), o docente tem um papel em uma escola inclusiva, visto que ele é o facilitador e organizador da aprendizagem do aluno e, desse modo, deve buscar estratégias para viabilizar as competências do aluno. No entanto, a sala regular sem o auxílio não irá proporcionar ao aluno que ele desenvolva todas as suas habilidades, é preciso que a escola tenha um Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o autor,

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais, em horário contrário ao da classe regular, tem por objetivo proporcionar às crianças um trabalho complementar específico, para que possam superar e/ou compensar as limitações causadas pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais (POKER, 2013, p. 20)

Para Filho e Cunha (2010), o professor que trabalha no AEE também é de suma importância para a escola, haja vista que ele contribuirá com todos os profissionais da escola, orientando na elaboração de estratégias, projetos, recursos e organização da rotina escolar de cada aluno.

É perceptível que todos são capazes de aprender. No entanto, é preciso evidenciar que esse processo pode ser em dias, semanas, meses ou anos. Desse modo, o professor necessita estar ciente das dificuldades e que algumas de suas práticas podem não ser bem-sucedida naquele momento. Por isso, os docentes necessitam estar munidos de várias práticas e recursos, materiais adaptados para utilizarem de acordo com necessidade de cada aluno.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado no município de Bragança (Figura 1), localizado no nordeste paraense, a 210 quilômetros da capital do estado, Belém, sendo constituído por uma população aproximadamente de 126.436 habitantes (IBGE, 2018).

Figura 1 - Localização do município de Bragança-Pará



Fonte: Google Imagens

O estudo teve como *lócus* de pesquisa a E.M.E.I.F. Theodomira da Silva Lima, localizada na Avenida Nazeazeno Ferreira, Nº 108 no Bairro do Riozinho, Município de Bragança Pará, e atende alunos da educação infantil ao ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola apresenta 16 salas de aula e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A pesquisa também ocorreu no Atendimento Educacional Especializado APAE de Bragança, localizado no Conjunto Ruth Passarinho – Quadra G, Alameda Ciriaco de Oliveira, s/nº, bairro Padre Luiz. Este espaço apresenta uma demanda diferenciada, pois atende especificadamente crianças especiais. No ano de 2019 atendeu: 17 autistas, 76 deficientes intelectuais, 21 Down, 15 deficiências múltiplas, 10 deficiências física, 12 deficiências auditiva e 5 deficientes visuais.

Destaca-se que, pelo fato deste espaço ter uma demanda diferenciada, a instituição realiza suas práticas articuladas a outros profissionais como: assistente social, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, professor de educação física, professor de letras, professor de matemática, dentre outros profissionais. E ainda tem como ações: rupo sportivo artístico, Programa de Oficina de Desenvolvimento Social e Qualidade de Vida (PROVIDA), Servidor e Atendimento Multiprofissional (SAM).

3.1. Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu no período de julho e agosto de 2019, versada sobre uma abordagem qualitativa. Para Minayo (1993) este tipo de pesquisa lida com um universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes correspondentes ao espaço das relações, processos e fenômenos dos sujeitos.

E, ainda, para coletar os dados nas instituições de ensino fez-se necessário realizar a observação participante. Na acepção de Severino (2007, p.120), é neste momento que é possível observar, compartilhar e vivenciar fatos no campo de pesquisa, assumindo uma postura sistemática no decorrer da pesquisa.

Mediante isso, recorreu-se ao questionário com perguntas semiestruturadas. De acordo com Chizzotti (2001), esse instrumento com questões pré-elaboradas, tenciona instigar os informantes a responderem, por escrito ou verbalmente. Para aprofundar elementos pertinentes para a pesquisa houve a necessidade, ainda, de recorrer ao roteiro de entrevista.

O estudo foi realizado na E.M.E.I.F. Theodomira da Silva Lima e no Atendimento Educacional Especializado APAE do município de Bragança. Nesse estudo, recorreu-se apenas para 2 instituições e para discorrer sobre as práticas inclusivas com crianças especiais, elegeu-se 2 docentes, devido ser o único docente que atende aluno autista na escola. Desse modo, o docente da sala regular será mencionado como Docente SR e o Docente da APAE que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) será mencionada como Docente AEE.

3.2. Análise dos dados

Os dados coletados serão analisados por meio da análise do conteúdo, sendo ela apenas um método de análise. Segundo Bauer (2002), a análise do conteúdo leva em consideração uma realidade social, especificadamente um corpus de um texto. Para o autor (*idem*, p. 192) “a análise do conteúdo nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, caracterizam-se os docentes deste estudo: os 2 docentes apresentam idade média de 41 anos, tendo uma média de tempo de trabalho de 14 anos. O Docente SR é formado em Pedagogia com pós-graduação em Relações Étnico-Raciais e o Docente AEE também possui graduação em Pedagogia, tendo especialização em Educação Especial Inclusiva e

Atendimento Educacional Especializado.

4.1. Práticas docentes com alunos com Transtorno do Espectro Autista

Buscou-se perceber quais as práticas desenvolvidas pelos docentes com o aluno autista. Por isso, inicialmente, questionou-se quais práticas são desenvolvidas para alunos com autismo. As respostas evidenciam que as práticas realizadas pelos docentes se distanciam, ou seja, o Docente SR visa à aprendizagem por meio de repetições de exercícios, já a Docente do AEE apresenta atividades centradas nas especificidades do aluno autista. Têm-se as seguintes respostas:

“As atividades são desenvolvidas com o uso de apostilas e pequenos exercícios de forma adaptada com o aluno autista. (DOCENTE SR, 2019). Atividades voltadas principalmente para interação, comunicação e raciocínio lógico.” (DOCENTE AEE, 2019)

Analisando as falas das docentes, observa-se que as práticas desenvolvidas na sala regular são voltadas apenas para a aprendizagem de leitura e escrita do aluno. Por outro lado, a docente do AEE procura envolver o discente com atividades em que ele possa interagir, resolver problemas e se comunicar.

Mediante as falas, entende-se a falta de perspectivas no ensino exercido na sala comum, pois o pouco que é modificado prende-se somente em adaptações curriculares. Beyer (2008) reforça a ideia de que o papel do docente se limita no ensino tradicional e deixa de lado aspectos inclusivos e, conseqüentemente, deixa de proporcionar aos alunos com deficiência a oportunidade de desenvolver suas habilidades.

Reconhecer o outro, independente de sua limitação ou especificidade, é um exemplo de cautela e um passo a ser dado para se alcançar a plena diversidade em sala de aula. A inclusão de alunos com TEA objetiva oferecer o melhor convívio social, através de práticas igualitárias que ofereçam oportunidades concretas de “direito à diferença” no meio em que estão inseridos.

Para compreender qual proposta direcionava o fazer docente, foi perguntado sobre a proposta pedagógica que orientava as práticas dos docentes. Enquanto o Docente SR não soube responder com clareza, a Docente da AEE disse que sua proposta pedagógica é baseada em Vygotsky e voltada para o sócio- interacionismo.

Certamente, uma prática que esteja direcionada por uma perspectiva poderá promover resultados eficazes, principalmente no que se refere a alunos especiais. A proposta Socio- Interacionista de Vygotsky, destacada pela Docente do AEE, demonstra-se apropriada para

crianças autistas, sendo a intervenção pedagógica o cerne do desenvolvimento, pois ela possibilita que o professor possa mediar de acordo com o nível de desenvolvimento e potencializar na criança aquilo que ela ainda não desenvolveu (OLVEIRA, 2008).

Mediante as respostas foi indagado sobre como era o aprendizado do aluno autista que elas acompanhavam. Os Docentes responderam que ocorre da seguinte forma:

“Atividades de leitura de pequenos textos com imagens.” (DOCENTE SR, 2019).

“É gradual de acordo com o amadurecimento físico e mental, assim como o grau de autismo.” (DOCENTE AEE, 2019)

Percebe-se na fala dos docentes que há uma diferença da forma como eles veem o aprendizado desse aluno, o Docente SR destaca a leitura, revela-se nesse enunciado que o aprendizado é atrelado a conseguir ler. Já para a Docente do AEE, esse aprendizado se dá mediante outros elementos, como ela destaca “amadurecimento físico e mental”. Assim, é necessário que o professor compreenda que a aprendizagem de uma criança especial se difere de outra criança que não possui especificidades físicas ou cognitivas.

Acrescenta-se, ainda, que quando questionados sobre quais os materiais são utilizados em suas práticas pedagógicas, o Docente SR respondeu que usa apostilas e revistas. Enquanto a Docente do AEE usa diversos materiais, como: jogos, atividades com raciocínio lógico, leitura e interpretação.

E para que aprendizagem do aluno autista seja satisfatória é necessário que o docente busque diversas metodologias, as quais sejam coerentes com as necessidades especiais de seu aluno. Conforme afirma Pletsch (2010), a prática pedagógica deve oferecer uma aprendizagem desenvolvida, programada, com planejamento curricular e estratégias sistematizadas, pois o desenvolvimento educacional “não ocorre de forma natural e sim intencional” (PLETSCH, 2010, p. 187).

Ademais, foi indagado se há uma colaboração entre o profissional do AEE e o (a) professor da sala regular? As respostas revelam que existe um distanciamento, desvelando a fragilidade no diálogo desses profissionais, evidenciando que realizam suas práticas de forma isolada.

“Algumas informações são repassadas deste profissional do AEE para o professor de sala de aula.” (DOCENTE SR, 2019).

“Sim.” (DOCENTE AEE, 2019).

Diante disso, ressalta-se a importância de manter os dois profissionais em diálogo

constante, para realizar metodologias coerentes que possam avançar o lado cognitivo do autista – sua comunicação, aprendizagem e comportamento social, seja com a família e/ou na escola. No mais, é válido ressaltar que ambos os atendimentos são complementares, dependendo um do outro para resultar em uma inclusão efetiva e, conseqüentemente, no pleno desenvolvimento da criança autista.

Ulteriormente, perguntou-se: quais desafios enfrentados ao trabalhar com o aluno autista? Enfaticamente, eles responderam que são “vários” e essa assertiva revela o quanto é desafiador conduzir a aprendizagem de um aluno especial.

“São vários, como a escassez de materiais pedagógicos.” (DOCENTE SR, 2019).

“Vários, mas principalmente a interação e a quebra de rotinas.” (DOCENTE AEE, 2019).

Com isso, destaca-se nas respostas o que significa “desafios” para esses professores, perpassando desde “a interação e a quebra de rotina” até a “escassez de materiais pedagógicos”.

Assim, Alcantara *et al.* (S/A, p.8) afirmam que:

O trabalho com crianças autistas impõe aos profissionais desafios como a tolerância com respeito ao tempo que caracteriza o mundo dessas crianças, mas só quando há uma interação entre família, escola, professor, aluno pode-se conseguir chegar a um resultado satisfatório, pois todo autista é único e sabemos que o tratamento não esgota o problema, porque não é doença, então não tem cura, é a partir dele que se começa um trabalho que irá ser para a vida toda, e sabemos que na vida do autista irá passar vários profissionais, vários educadores e de cada um ficará uma experiência um conhecimento novo.

As inferências dos autores são pertinentes e apontam desafios que extrapolam o contexto escolar, denotando que, para realizar uma prática inclusiva com alunos autistas, é preciso estar disposto a buscar as saídas em vários campos. Nesse sentido, foi indagado se os docentes consideram importante uma prática diferenciada para atender os alunos autistas? Por quê? Os docentes disseram que sim e justificam com as seguintes respostas:

“Sim, para facilitar o trabalho do professor com o cuidador que lhe ajuda em sala.” (DOCENTE SR, 2019).

“Sim, pois os autistas têm seu tempo e rotina, alguns são sensíveis ao barulho e não conseguem ficar muito tempo em sala. Por isso, é necessário cuidados e estratégias para atender as peculiaridades de cada autista.” (DOCENTE AEE, 2019).

Observando as falas das docentes, é possível asseverar que a fala da Docente do AEE é de grande importância, pois destaca que os alunos autistas têm seu tempo e rotina e, por isso,

são necessários cuidados e estratégias para atender às peculiaridades de cada autista. A fala do docente da sala regular revela que considera importante uma prática diferenciada, porque preza pela viabilização do seu trabalho e da cuidadora.

Ainda, buscou-se compreender a experiência desses profissionais com alunos autistas. Diante disso, solicitou-se que eles descrevessem as experiências com autista, em especial no referente às práticas pedagógicas desenvolvidas. As suas falas revelam que trabalhar com aluno autista é uma experiência desafiadora, como disposto nas falas abaixo:

“A cada dia aprendemos a lidar com os novos desafios da profissão, assim sendo pela falta de tempo e o acesso a mais materiais, o trabalho fica a desejar em muitas situações. Mas tudo é, principalmente trabalhar com autista uma experiência desafiadora.” (DOCENTE SR, 2019).

“O trabalho desenvolvido com autistas é desafiador, mas busco realizar atividades bem lúdicas desafiadoras, atrativas com jogos, voltados principalmente para o raciocínio lógico, leitura e concentração. Trabalho com pequenos vídeos, pinturas com tinta guache que a maioria gosta muito, assim como uma massinha de modelar a qual demonstra ser uma estratégia bem atrativa e que estimula muito a criatividade e até a comunicação na maioria das vezes.” (DOCENTE AEE, 2019).

Ao descreverem suas experiências com autistas, em especial no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas, observa-se que o Docente SR sente dificuldade em trabalhar com aluno autista e, assim, sua experiência fica atrelada apenas ao contato com esse aluno e não referente à prática pedagógica. Ainda justifica devido à falta de experiência por não ter tempo e pela falta de acesso a materiais pedagógicos, culminando em um trabalho que fica a desejar.

Além disso, percebe-se que a Docente AEE reconhece ser um desafio trabalhar com autista, mas é necessário propiciar o desenvolvimento do aluno, embora as dificuldades sejam evidentes e isso pode ser realizado através de um envolvimento nas atividades, buscando metodologias para trabalhar a concentração, raciocínio lógico e, até mesmo a comunicação.

Complementarmente, as falas ainda revelam que é necessário aprimorar a prática pedagógica, principalmente com alunos autistas, pois é nítido que o profissional que busca aperfeiçoamento consegue redirecionar sua prática mediante os desafios. Nesse sentido, Pereira, Soares e Soares (2015, p.38) ressaltam que:

Os (as) professores (as) precisam considerar a escola não somente como espaço de ensino, mas também como espaço de contínua aprendizagem do fazer docente, onde podem aprender a exercer sua profissão, construir conhecimento e refletir sobre as suas práticas.

Essa reflexão traduz a realidade da educação brasileira. Muitos docentes não sentem

necessidades de buscar formação continuada, haja vista que já estão em suas áreas de atuação com a sua formação inicial, acreditando estarem aptos a lidar com as situações do cotidiano escolar. Todavia, este estudo revela que é necessário buscar meios e estratégias para ter uma prática que esteja voltada para uma educação especial inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com base nesta pesquisa e mediante as observações e as leituras revisadas, que o autismo é um grande enigma e o trabalho com criança autista impõe aos profissionais desafios como a tolerância e respeito ao tempo de aprendizagem que caracteriza o mundo dessas crianças.

Em consequência, observou-se não ser fácil o desafio da inclusão – principalmente quando quem deveria incluir, acaba excluindo. No entanto, percebe-se um distanciamento de uma educação inclusiva de fato, pois as escolas ainda permanecem em um modelo de escola integrada e não inclusiva, e muitos docentes ainda desconhecem realmente o significado da palavra “inclusão” quanto a sua praticidade.

Corroborar-se esse fato quando docentes argumentam sobre os vários desafios enfrentados para trabalhar com esses alunos, realçando a escassez de materiais como um grande problema que implica na sua prática, visto que o professor não está preocupado com o aluno autista e sim em apenas ter o material pedagógico.

Verificaram-se, ainda, dificuldades no dia a dia da escola em trabalhar com a inclusão. Não obstante, existem ações pontuais de profissionais comprometidos com a formação dos alunos especiais, destacando que a escola somente será inclusiva, caso se respeite o direito do outro.

Compreende-se para que essa inclusão realmente acontecer é preciso que todo o quadro funcional docente conscientize-se que toda criança tem direito à educação de qualidade, e práticas pedagógicas adequadas com as necessidades reais dos alunos contribuem efetivamente com o aprendizado dos alunos autistas, sobretudo, de todos os outros que fazem parte do processo escolar.

Portanto, espera-se que este trabalho promova uma reflexão para a comunidade acadêmica e escolar e o aluno autista receba mais atenção, compreensão da sociedade, e que os docentes sempre busquem uma metodologia pedagógica atraente com base no mundo do autista.

De fato, é assaz necessário incluir crianças autistas na escola no modelo inclusivo posto pelas leis vigentes para que tenhamos a certeza de que não são eles que precisam se adaptar ao

nosso mundo – somos nós que temos que nos adaptar ao mundo deles, buscando a interação social. Somente desta forma abriremos uma janela de inclusão educacional e social do autista, para que suas potencialidades sejam levadas em consideração e eles consigam um bom êxito não somente no espaço escolar, mas os ambientes sociais também.

Portanto, família, espaço escolar, acompanhamento por profissionais capacitados, adaptações adequadas e prática pedagógica correta possibilitarão que o autista tenha um melhor desempenho dentro da sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, S. K; FRIGHETTO, A. M; SANTOS, J. C. dos. **Autismo: Os Benefícios da Interação Professor/Aluno/Família**. Disponível em: www.revistanativa.com. Acessado em 13 de abril de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO.

BRASIL, Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Contagem Populacional.2018. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/braganca/panorama>. Acesso em 20/02/2019.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (ed). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação. P. 73 – 81.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FILHO, J. F. B; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.**

GRACIOLI, M. M., BIANCHI, Rafaela Cristina. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus**. V.11, n.2, out.2014. Disponível em: www.nucleus.feituvera.com.br . Acessado 13 de abril de 2018.

GRANDIM, T; PANEK, R. **O Cérebro Autista**. 1º ed. São Paulo: Editora Record, 2015.

KHOURY, L. P. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do**

Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência:** Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** Revista Nova Escola, São Paulo, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Questão de entendimento.** In. Mesa-Redonda: mudanças de atitudes da escola frente a integração. Vivência 14, p. 15-17, 1993.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa educacional:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, M.K de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

POKER, R. B (Et al). **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária. Professores, São Paulo: Memnon, 2013.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: relatos de experiência na prática do professor de Nova Esperança do Piriá

Eunice de Souza Santos de Oliveira
Iraídes Ferreira de Moura
Francisco Pereira de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

A contação de história nos anos iniciais do ensino fundamental é de suma importância para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nessa fase escolar, a criança tem a oportunidade de aflorar a sua imaginação, fantasia e curiosidade. Explorar essa capacidade das crianças é permitir a imaginação e dar a oportunidade de que adquiram conhecimentos de mundo, valores e culturas diversas.

Além disso, sabe-se que, ao ler, a criança desenvolve a sua imaginação, obtém informações, amplia o vocabulário, melhora a escrita, compreende aspectos relacionados ao seu cotidiano e ainda encontra o prazer que uma boa leitura pode lhe proporcionar. Motivar e torná-los leitores frequentes, para que distingam a importância da leitura em tempos que a cultura cibernética vem ganhando cada vez mais espaço, é uma grande inquietação presente na área educacional.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo central apresentar as contribuições da contação de histórias nos anos iniciais do ensino fundamental para a formação de estudante leitor(a), assim como refletir o contexto histórico das salas de aula e de leitura do município de Nova Esperança do Piriá-PA. Além de examinar como a contação de história contribui para o processo de desenvolvimento da aprendizagem, estimulando o gosto pela leitura desde os anos iniciais, verificar-se-á o relato da prática da professora contadora de história para crianças em espaços e escolas públicas no município em questão.

Esta pesquisa é embasada em autores dedicados à contação de história, com a prática da leitura, e à literatura infantil como um todo. E com a finalidade de completar este referencial, apresentamos os nossos relatos de experiências como contadoras de história que serviram para estimular a leitura junto aos nossos alunos, perguntas elaboradas para coordenadora, bibliotecária, professores que frequentaram junto com seus alunos “o projeto a hora do conto”.

Esses momentos foram fundamentais e deram subsídios para que nossas experiências galgassem várias vertentes, como os projetos *Biblioteca Itinerante* e *A Hora do Conto*, trabalhados na sala de leitura da biblioteca municipal Mauro Ferreira durante dois anos

consecutivos contando histórias para várias crianças do município das séries iniciais. No mais, trabalhamos por nove anos na escola José Raul alfabetizando crianças de seis a sete anos de idade sempre utilizando a contação de história como estratégia para alfabetizar os alunos e na igreja evangélica Assembleia de Deus fazendo uso da contação de histórias com o departamento infantil.

Acredita-se que a arte de contar histórias foi e sempre será um meio importante em nossa sociedade, por transmitir de geração em geração tradições culturais encontradas presentemente através da literatura infantil escrita nos livros e também em meios digitais.

Atestou-se que o contador de história e o professor têm que oportunizar e estimular na criança o desenvolvimento de habilidades que incorporem a oralidade, a criticidade, o vocabulário, dentre outras que resultarão em uma concepção mais rápida e consciente por parte deste público, deixando um legado na formação infantil e na formação de futuros leitores. Isto é, o que a criança adquire de conhecimento através da contação se perpetuará para o resto de sua vida, sendo que toda essa aprendizagem ficará nela impregnada até sua vida adulta.

A arte milenar de contar histórias tem grande relevância para a humanidade. Desse modo, antes da existência do livro impresso, era através dessa prática que se transmitiam histórias e culturas passadas de geração a geração. Assim, a contação de história “provavelmente tenha sido a primeira manifestação artística surgida depois da linguagem articulada ao longo da história do homem” (CORTES, 2006, p. 116). Ademais, Moraes (2012) ressalta que:

Desde os tempos mais longínquos o ser humano conta as suas histórias: caçadas, conquistas, encontros, desencontros, lendas, fábulas, causos, anedotas... Enfim, muita coisa boa vem sendo narrada a cada dia, há milênios, nos mais diversos recantos da Terra, em inúmeras línguas, e dialetos, por pessoas de culturas distintas, cada uma expressando uma visão de mundo própria e singular que torna a produção do texto verbalizado um evento único e original. A esse evento chamarei narração ou ato de contar histórias. (MORAES, 2012, p. 14)

Os humanos de antigamente contavam histórias que aprendiam por intermédio de outras pessoas, ou até mesmo aquelas que eram criadas momentaneamente. Contavam mitos e lendas, utilizados na época para responder aquilo que não poderiam comprovar cientificamente ou que não obtinham explicação racional. Já os contadores de histórias que atuam em escolas ou até mesmo nas famílias, utilizam-se de aparatos literários para esta atividade, resumindo histórias de autores brasileiros ou estrangeiros, não mais no intuito de seguir uma tradição familiar, mas o objetivo agora é de aliar a história ao fazer pedagógico e aproximar as crianças cada vez mais do mundo da leitura.

2. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E PRÁTICA DA LEITURA DURANTE A INFÂNCIA

Estudos feitos por Mainardes (2014, p. 3) apontam que primeiramente o “contato da criança com o texto acontece oralmente, através da voz de algum familiar, contando contos de fada, histórias bíblicas, histórias inventadas, lembranças da infância e tantas outras.” Isso pode ser feito continuamente, depois nas escolas, no teatro e principalmente pelos contadores de histórias, fazendo com que a criança sinta-se repleta de fatos e acontecimentos que por vezes lhe chama a atenção e desperte em sua vida o hábito, o gosto e o prazer que uma boa história pode lhe proporcionar desde pequena. De acordo com Abramovich (1997)

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1997, p.16)

A contação de história nos anos iniciais é de suma importância para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos, pois desperta nos educandos a atenção, concentração. É nessa fase escolar que a criança tem a oportunidade de deixar aflorar a sua imaginação, a fantasia e a curiosidade. Além do que, explorar essa capacidade das crianças, permite não só a imaginação, mas também a oportunidade de adquirir conhecimento do mundo, valores, e culturas diferentes.

Observa-se que o contador de histórias tornou-se popular pelo prazer que suas histórias proporcionam. Por isso, “a criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção” (TAHAN *apud* SOUZA, BERNARDINO, 2011, p. 237). Essa arte narrativa é uma grandiosa, pois transforma o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação pela história contada, fazendo deste momento de fascínio, um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e, ainda, um momento de descoberta e realização.

Por isso, antes da criança aprender a ler e escrever, é necessário que seja apresentada à literatura infantil de maneira prazerosa e estimulante através da contação de história, deixando perceptível que, mais do que apenas ler para se informar sobre os acontecimentos do mundo, ela poderá ler para se divertir, se encantar e viajar por tempo e espaços inimagináveis.

Decerto, ouvir histórias é um acontecimento tão sublime que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Sisto (2007, p.01) descreve o ato de contar história como uma arte

maior, “na verdade [...] a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro [...] Não há como ignorar esse quê de performático do contar história”. É evidente que, se os adultos adoram ouvir uma boa história, bons causos, imagine a criança. Ela é mais fácil de ser atraída por ter uma imaginação intensa.

Por isso, o professor, ao selecionar uma história para seus alunos, deve levar em consideração o tipo literário, uma história de fácil interpretação, a moral da história e a linguagem adequada para a faixa etária deles. A professora Verônica Sampaio esclarece que, antes de contar história para o alunado, deve-se observar primeiramente se o livro contempla o tema a ser trabalhado e que haja uma linguagem explícita. As histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Portanto, se faz necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação. Para Rodrigues (2005),

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p.4)

E que momentos de contação de histórias se tornem interativos, principalmente competindo com os estudos como internet, redes sociais, jogos, dentre outros. É preciso inovar na contação de histórias e em outros métodos lúdicos, essenciais para fazer as crianças progredirem e criarem gosto pela leitura. As bibliotecas e salas de leituras são um espaço ímpar da escola, sendo cenários propícios para inserir práticas metodológicas para incentivar a leitura, visando não somente a leitura em si, mas para além da vida escolar, isto é, contribuindo na formação de cidadãos conscientes, criando hábito de ler influenciando na criatividade e no conhecimento sociocultural.

Desta maneira, nota-se como a biblioteca e as salas de leituras das escolas são importantes na dinamização de atividades educativas que contribuem efetivamente para o desenvolvimento dos alunos, principalmente nas séries iniciais. E a contação de história nesses espaços tem uma grande relevância, sendo mediadores de informações que funcionam não somente como um local onde se empilha livros, ou onde a prioridade é o silêncio, todavia, é um lugar de troca de saberes de interação social e, o principal, um espaço vivo que produz aprendizagens. As leituras podem ser feitas no pátio, no jardim, em baixo de uma grande árvore, com os alunos sentados na grama e onde mais a criatividade do educador os levar.

Sisto (2007, p. 39) duvida que “uma história bem contada não produza ecos no ouvinte! Ecos que se prolongam para além do momento do narrado”, afirmando que quem ouve uma história experimenta o poder do encantamento – além do quão o narrador também fica encantado. É saltar da obrigação de ensinamento para noção de fruição, de prazer estético, de embelezamento da conversa trocada através de uma história.

De acordo com Vygotsky (1999), o ser humano possui a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, área capaz de assimilar determinadas informações. Porém, o que pode alcançar, segundo instrução de um professor, vai além dessa capacidade inicial.

Os professores devem proporcionar meios para que os alunos sejam capazes de desenvolver habilidades, e não somente realizar a ação, pensamento tradicional do professor, transmitir o conteúdo e aos alunos apenas recebê-lo. Mediar a aquisição e posteriormente o gosto pela leitura é tarefa que requer estímulos significativos. Os alunos precisam ver no ato de ler, e também no de registrar sobre o que leem uma oportunidade de comunicação com o mundo.

3. CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Biblioteca Municipal Mauro Ferreira, em homenagem a um antigo morador do município. Localizada na Tv. 27 de dezembro nº 167, bairro Centro, na cidade de Nova Esperança do Piriá-PA. A instituição foi fundada em 17 de abril de 2015, para atender a comunidade piriaense da cidade e adjacências. Funciona nos três turnos, sendo que seu público é formado mais por alunos que vem em busca de adquirir mais conhecimento através dos livros e de outros serviços que a biblioteca dispõe.

A equipe desta entidade contava com os seguintes funcionários: coordenadora (Zulene Cordeiro de Oliveira), professora de língua portuguesa e contadora de história (Eunice de Souza Santos), bibliotecária (Katia Santos), auxiliar de biblioteca (Kezia Marques de Oliveira) e auxiliar de biblioteca (Larysse Amorim Nunes). Na atual gestão, a equipe é formada por 4 (quatro) funcionários, sendo que um é do serviço de limpeza e não há mais o coordenador e nem o professor contador de história.

O acervo foi formado por obras adquiridas por meio de compras e doações advindas da Fundação Cultural do Pará (FCP), incluindo principalmente obras de autores paraenses somando um total de 2.458 exemplares incluindo livros, periódicos, gibis e DVD's.

O projeto *Biblioteca Itinerante* (que atende um público de 3.070 alunos no ano de 2015 e 2016 levando seus serviços às seguintes localidades e respectivas escolas: Queimado na Escola Municipal Vicente Alves, Castanheira na Escola Municipal Agripino Ribeiro, Novo

Horizonte em duas escolas; Escola Municipal creche Ruth Passarinho e Escola Municipal Braulino Afonso, no bairro da Cidade Nova na Escola Municipal Gilvando Nascimento, no Assentamento na Escola Municipal Antônio Cearense, no Franquilândia na Escola Municipal Josué Vieira e Aeroporto na Escola Municipal Rosângela Gomes e na Creche Municipal Maria do Carmo) e o projeto *Hora do Conto*, ambos desenvolvidos pela referida instituição, oferecerão os subsídios para os resultados dessa pesquisa.

4. NARRATIVAS UTILIZADAS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: caracterização dos contos de fadas

A literatura infantil proporciona às crianças e demais participantes da Biblioteca Municipal Mauro Ferreira momentos de valorização da literatura, cultura, criação e imaginação das crianças de toda a região de Nova Esperança do Piriá. Os supramencionados projetos realizaram significativos trabalhos no município através da contação de histórias.

Para comprovar esta afirmação, descreve-se aqui o planejamento para contar as histórias e os materiais utilizados para tanto: bichos em desenhos, caracterização de personagens, materiais ilustrativos caixas decoradas, fantasias, enfim, vários materiais lúdicos pensados e elaborados pela equipe da biblioteca para utilizar nos momentos da contação de história.

Nas figuras abaixo (1, 2, 3, 4, 5 e 6) elencamos os três contos da literatura infantil contados na sala da biblioteca Mauro Ferreira e nas comunidades no decorrer do projeto *Biblioteca Itinerante*.

Figuras 1 - Registro de contação da história dos três porquinhos



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 2 - Registro de contação da história dos três porquinhos



Fonte: Arquivo Pessoal.

Uma das narrativas que mais chamava a atenção das crianças era o conto *Os Três Porquinhos*, do escritor australiano Joseph Jacobs. Utilizávamos um cenário bem atrativo como mostram a figura 1 e a figura 2, composto por casinhas produzidas por nós conforme as características descritas no texto. O lobo era feito com uma máscara que ao soprar as casinhas de palha e madeira elas caíam no chão.

De forma lúdica e cuidadosa, mostrávamos às crianças a importância do trabalho para conquistar o sucesso. Salientamos que a vida não é só divertimento, apresentando a necessidade de colocar o esforço em coisas que, a princípio, não parecem tão interessantes, mas que dão frutos fantásticos, como lições escolares e pequenas tarefas diárias em casa. Além disso, vale a pena destacar que, ao ler essa história, que a inteligência dos porquinhos foi essencial para viverem bem, visto que não usaram violência, como fez o lobo mau. Ou seja, o trabalho honesto, a bondade e a inteligência são qualidades que vale a pena manter e cultivar.

Figura 3 - Atuação da contação da história *O casamento da Dona baratinha*.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 - Atuação da contação da história *O casamento da Dona baratinha*.



Fonte: Arquivo pessoal.

O casamento da Dona Baratinha é uma história clássica e muito conhecida. Foi uma das primeiras histórias infantis publicadas no Brasil no livro *Contos da Carochinha*, recontada pela escritora Ana Maria Machado.

Acredita-se que foi uma das histórias que mais encantou as crianças e até hoje as crianças chamam-nos de “Dona Baratinha” em decorrência de, ao contarmos essa história, caracterizávamo-nos de barata (figuras 3 e 4), usando as vozes diferentes de cada animal que

queria casar com a personagem principal, e por ser um texto que tem muita rima as crianças cantavam junto, deixando a história bem alegre.

A professora Eliete Soares que frequentou com seus alunos a sala de leitura da biblioteca reafirma: (...) “As crianças gostavam muito da história da dona baratinha e ficavam encantadas. (...) Eles ficavam fascinados quando a viam caracterizada, vestida no personagem”. Tal discurso evidencia a prática da contadora de história era de fato concretizada no projeto a hora do conto da biblioteca municipal. Outra história que chamava muita atenção era a da menina do vestido azul, como mostram as figuras 5 e 6.

Figura 5 - Registro da contação da história *A menina do vestido azul*.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 6 - Registro da contação da história *A menina do vestido azul*.



Fonte: Arquivo Pessoal.

A contação de *A menina do vestido azul*, uma história infantil de domínio público, na qual as narrativas apresentadas, também chamou a atenção do público (Figura 5 e Figura 6).

O texto oferece uma lição muito valorosa para o convívio social das crianças e de qualquer ser humano sobre a importância de dividir as coisas, sendo com pessoas amigas ou não. Visto que para a criança é muito difícil o doar, dar, emprestar, dividir e compartilhar algo com o outro, essa prosa condiz com a faixa etária a qual foi dedicada a narração.

Durante a contação, o lúdico estava presente na caixa de papelão e, conforme a narração ia acontecendo, ocorria, simultaneamente, a transformação na caixa. Por exemplo, no início da história a caixa estava toda suja desarrumada e no final iam acrescentando-se ao jardim, pintura da casa, o raiar do sol, o lixo colocado na lixeira por dentro da caixa era como se fosse uma mágica. Isso fazia com que as crianças fitassem os olhos na história e acompanhassem em tempo real as transformações do bairro da menina Talita.

Era perceptível durante os momentos de contação da história o brilho no olhar das crianças. A bibliotecária Kátia Cardoso, que acompanhava de perto, afirma “*Todos ficavam muito atentos e eram bem participativos*”, Subtende-se assim que a contação além de proporcionar um momento de prazer, proporciona divertimento e ludicidade.

É nesse cenário apresentado que a arte de contar histórias foi ganhando novos aliados no que tange a roupagem, dinâmica e recursos, fazendo com que se propagassem em escolas, eventos, feiras, congressos entre outros. Para Busatto (2006) os contadores de histórias contemporâneos se manifestam de várias maneiras, com recursos variados, com roupas coloridas e o momento da contação se torna muitas vezes uma espécie de espetáculo. O autor Busatto (2006) revela que

Eles chegam de todas as partes: Norte, Sul, Leste, Oeste. Vêm vestidos de vermelho, azul e amarelo; fitas coloridas penduradas pelo corpo; vêm com jeito de palhaço ou de princesa; outros vestidos de si próprios. Alguns trazem consigo instrumentos sonoros, músicos e cantores; outros são eles próprios músicos e cantores; alguns portam malas, bonecos, fantoches, panos, chapéus, tapetes, bonés, caixas de fósforos, mímica, humor; outros nada trazem, apenas vão chegando, contando, cantando, deixando leitura, múltiplas leituras aos seus ouvintes hipnotizados. Eles estão por toda parte: escolas, bibliotecas, creches, asilos de idosos, abrigos de crianças, de jovens, hospitais, feiras, congressos. Organizam-se em encontros, festivais, associações e rodas. Fundam espaços, ministram cursos, mantêm páginas da web, fórum de discussão virtual e cobram, muitas vezes, altos preços pela sua atuação. Eles são contadores de histórias do século XXI. (BUSSATO, 2006, p.26)

Partindo dessa concepção, contar histórias é despertar o gosto pela narrativa, é fazer brotar no ouvinte a imaginação de símbolos que lembram sua relação com o mundo e a

sociedade em que estão inseridos.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Eunice de Souza Santos de Oliveira, nasceu na Vila do Japim município de Viseu-Pá em 1978. Aos nove anos de idade mudou-se para cidade de Nova Esperança do Piriá onde reside atualmente. Desde pequena foi criada em um ambiente que lhe proporcionou o gosto pela leitura e consequentemente a sua prática como contadora de história. Sempre foi uma criança comunicativa e interagia bastante em sala com os colegas. Coursou o magistério e, em 2010, concluiu o Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e começou a trabalhar como professora da rede pública municipal na escola José Raul de Souza Santos. Por nove anos alfabetizou crianças, como carro chefe para alfabetizar os alunos usava a contação de história ao seu favor.

É importante salientar que foi como contadora de história da biblioteca municipal que seu trabalho ficou conhecido em todo município. Nesse período, de dois anos, da ascensão da biblioteca municipal, estivemos diretamente à frente fazendo parte desse trabalho contando histórias para as crianças. O projeto de fato acontecia uma vez por semana no cantinho da leitura da biblioteca, as histórias eram contadas para as crianças e junto a esse projeto íamos visitar também as comunidades do campo levando a leitura nos lugares mais longínquos do município. Foram momentos de muito aprendizado e fascínio tanto por parte da equipe da biblioteca como do público que estavam sendo atendidos. Como relatou a professora Maria Verônica.

“Lembro-me do entusiasmo deles quando chegaram lá e viram aquele ambiente lindo, cheio de livros, vendo a contadora de história caracterizada e como eles ficaram atento do início ao fim da história. A contadora envolveu a todos inclusive eu com o seu jeito de contar a história usando onomatopeia, entonação.”

O relato da professora vem reafirmar as observações anteriores, quando contamos uma história, ela consegue envolver com muito mais magia e amplitude os ouvintes e segundo Fanny Abramovich (*idem*, p.20) “cada narrador deve ter o seu critério para escolher as histórias que irá narrar e para isso é preciso conhecer as suas crianças e quais os seus interesses para que a contação se torne realmente um momento de alegria e prazer”.

Além desses momentos prazerosos, utilizamos também a contação de história na Escola Bíblica Dominical da igreja Assembleia de Deus. Foram cinco anos de voluntariado na

coordenação do departamento infantil da igreja da cidade. Rendendo-nos uma vasta experiência que, até os dias de hoje, somos convidadas para contar histórias para as crianças nas igrejas. Todos os trabalhos realizados nos propiciaram momentos de descontração, fantasia, magia e encantamento e contribuiu para aprimorar a nossa prática docente. Afirma a coordenadora Zulene Oliveira:

“O que mais me chama a atenção quando ela conta história era a forma que ela lidava com o público dela, como fazia para que as crianças ficassem atentos, fitos na narrativa que ela contava, eles participavam da história. Ela nasceu pra isso. (...) Eu tenho certeza que daquela época que ela contava história ainda tem criança que sabe decorada a história que ela contou, o que ela vestiu, o cenário que ela utilizou. Mas principalmente a Eunice gosta de fazer esse trabalho, se doou para esse trabalho e faz isso muito bem, foi um dom especial que Deus deu pra ela. Por isso ela está de parabéns por desenvolver esse trabalho com muito amor.”

A prática de contar histórias permite a intercomunicação das partes, do contador e do ouvinte; contar e interagir nessa arte desenvolve a emoção, percepção e aceitação de um fato e amadurecimento sobre ele. Permitir-se voltar a ser criança, envelhecer, estar na condição de um animalzinho, ser o vilão(ã) ou mocinho(a), ser correto ou não na história desenvolve no indivíduo a crítica e compreensão da natureza humana por se transpor na condição do outro. O preço dessa conquista é a magia, romper preconceitos e evoluir no descobrir, na certeza que esta descoberta é constante e necessária.

Sabe-se que essa atividade já faz parte da nossa vida tanto profissional quanto pessoal, sendo experiências adquiridas que enriquecem e mostram novos horizontes. Pois, a cada vez que foram contadas histórias para qualquer tipo de público infantil seja na biblioteca, na sala de aula ou na igreja, ou em qualquer outro espaço o conhecimento foi aprimorado, assim como as técnicas de contação de história. Certo de que a narração é direcionada para públicos diferentes, também teremos retornos diferentes – de recepção, aprendizagem, e estímulo à leitura.

6. RESULTADOS DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS

Verificou-se que a contadora de histórias não era uma mera reprodutora de narrativas. Ela também gerava seus relatos, simplesmente mantendo-se atenta à reação psicológica dos ouvintes. Conforme a disponibilidade ambiental, ela improvisava e ampliava seus contos, tendo como principal instrumento a palavra, que detém o poder de transformar o comportamento humano. Como relata a professora Maria Verônica: *“Amava ver ela toda caracterizada. Pintava a rosto ficava tão lindo! Sei decorada a história da Dona Barratinha, e cantava junto”*.

Entende-se que é estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, dá-se um

enorme passo para a ascensão e desenvolvimento da personalidade da criança. Por isso, é de suma importância que a contação de história influencie positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura, deixando-a que se sinta participante daquele momento. Abramovich (1997) relata que o primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz dos pais, avós, tios, etc. Já Moraes (1996) reforça que a audição de livros é o primeiro passo para a leitura.

Em suma, nesta pesquisa, analisou-se o declínio da biblioteca em decorrência da falta de estímulo à leitura, provocando um enorme prejuízo para o público leitor do município, diminuindo as visitas no ambiente e paralizando as atividades. Faz-se necessário que a biblioteca, assim como as salas de leitura das escolas municipais, busquem ressignificar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Observar-se na tabela os índices positivos da biblioteca quando os projetos eram executados.

Tabela 1 - Índices da Biblioteca Municipal Mauro Ferreira quando os projetos *Biblioteca Itinerante* e *A Hora do Conto* eram executados.

ANO	2015	2016	2017	2018
VISITAS	8.860	7.009	2.633	3.155

Fonte: Biblioteca Municipal Mauro Ferreira.

A leitura dos índices percentuais sobre as visitas à Biblioteca Municipal Mauro Ferreira durante a vigência da atuação dos projetos *Biblioteca Itinerante* e *A Hora do Conto* é extremamente expressiva, com 8.860 visitas em 2015 e 7.009 em 2016. Fica evidenciada a relevância da contação de histórias, bem como a carência de espaços de discussão coletiva que possibilitariam, inclusive, diagnosticar problemas educacionais coletivos comuns, produzindo novos conhecimentos para a prática pedagógica da leitura em seus contextos e cotidianos.

Com o término do projeto na biblioteca, constatou-se um esvaziamento da participação de grande parte da comunidade escolar, dificultando a discussão/reflexão sobre o fenômeno educativo e suas implicações na metodologia e da avaliação das práticas leitoras, conforme demonstra a queda vertiginosa da visitação com 2.633 participantes em 2017 e 3.155 participantes em 2018. A pesquisa revelou que a ida à biblioteca municipal do bairro não se inclui nas opções de planejamento dos professores, nem mesmo como atividade extraescolar, e isso é cercear o direito do aluno ao acesso ao conhecimento, indispensável na sociedade competitiva e excludente em que se vive, sobretudo para a população de baixa renda.

Após anos de experiências no campo da educação como professora e contadora de

história, finaliza-se esta obra pautando nas palavras de Cademartori (1994) no blog SOS Amizade que faz referência à pesquisa dizendo:

“Se a alfabetização for entendida como a aquisição de uma habilidade ou o domínio de um código específico, alfabetizar torna-se um ato que se esgota em si... Porém, se alfabetizar for vista como a preparação de um leitor, o problema se desloca da aquisição de uma habilidade, para a preocupação com a formação do destinatário do processo: o sujeito falante.”

Percebe-se então, conforme demonstra a tabela, a importância de investir na literatura infantil no contexto escolar, pois será fundamental para o amadurecimento e desenvolvimento do homem no futuro próximo, este terá a percepção aguçada e com a criatividade, desenvolverá a sua característica diferencial na prática profissional, terá reconhecimento e segurança em sua evolução profissional, social e familiar. O mais importante disso tudo é que ele será um multiplicador da prática da leitura e de contar histórias em gerações.

Durante a pesquisa realizada, a bibliotecária Kátia Cardoso faz afirmações quando diz: “(...) no dia da contação de história, a biblioteca era lotada...” Infelizmente, por falta de apoio do poder público municipal, a realização desses projetos foi inviabilizada, gerando enorme prejuízo para o público leitor do município e precarizando o serviço da biblioteca pública municipal que de modo geral em termos de melhorias são poucas, pontuais e raras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a pesquisa é um dos meios mais eficazes para se buscar um conhecimento preciso sobre determinada teoria. Tal método surge de inquietações e questionamentos e estas são ações primordiais na busca do conhecimento real no mundo contemporâneo.

Durante a pesquisa, notou-se que as atividades realizadas durante o projeto as estimularam à criatividade, à leitura e à melhoria na capacidade oral dos alunos, acentuando o interesse por livros e pela leitura – fatores decisivos para a continuação do projeto. Esta proposta demonstra o valor da contação de história como fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores.

Entendemos que o contador de história tem que despertar a sensibilidade em si, pois, sem emoção não há sucesso. Por outro lado, o trovador deve fazer o ouvinte acreditar no que está sendo contado, sendo que, por mais irreal que pareça, tem que passar credibilidade. Ou seja, o contador de histórias tem que saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e

emoção, no qual o enredo e personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte.

Proponho que os adultos sejam exemplos de bons leitores e contadores de histórias. Explico: a leitura, quando estimulada, seja escrita ou oralizada, fará com que as crianças compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, o que acontece no mundo em geral, promovendo-lhes um horizonte totalmente novo. Dessa forma, será possível contribuir para termos bons e futuros leitores ativos e críticos, bem como desenvolver o gosto pela leitura desde os primeiros anos.

Por meio desse estudo constata-se que o contador de história e o professor têm que oportunizar e estimular na criança o desenvolvimento de habilidades que incorpore a oralidade, a criticidade e o vocabulário, que resultarão em uma concepção mais rápida e consciente por parte deste público e que a contação de história deixa um legado na formação infantil e na formação de futuros leitores.

Concluiu-se que o hábito de ler por prazer depende de outros elos no processo da educação. Por isso ressaltamos a necessidade do poder público em investir em políticas de motivação ao público leitor infantil do município, inserindo em suas atividades, para os professores de creches e séries iniciais, oficinas de contação de histórias. Porque sem ler, o aluno não sabe, dentre outras funções cognitivas, pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se.

A temática não se esgota por aqui. O trabalho é uma proposta de efetivação de um olhar sobre a importância da contação de história. Que esse estudo seja apenas o prefácio daqueles que acreditam e valorizam a fonte de estudo e pesquisa teórica-prática para os contadores de histórias da época atual.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo-SP: Scipione, 1993/19974/1993.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AURÉLIO, **O mini dicionário da língua Portuguesa** 4 edição revista e ampliada do mini dicionário. 7 impressão- Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In.: *Estética da Criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. P.277-326.

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no séc XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis:

Vozes, 2006.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COELHO, B. **Contar histórias - uma arte sem idade.** São Paulo: Editora Ática, 2008/2001. Apud Matos 2009.

CORTES, M. O. **Literatura Infantil e Contação de Histórias.** Viçosa – MG, CPT, 2006.
FINK, Alessandra Tiburski. O ensino-aprendizagem e a formação do leitor a partir da literatura infantil. 2001. Monografia de conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, 2001.

FAILLA, Z. **Retratos da Leitura no Brasil 4.** Ed. Instituto pró livro: Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1995. **ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS.** Modelo flexível para sistema nacional de bibliotecas escolares. Brasília, DF: Comissão Brasileira de Bibliotecas Públicas e Escolares; FEBAB, 1985.

MATTOS, B. D. S. **A literatura infantil contemporânea e a contação de histórias.** 51p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MAINARDES, R. de C. M. **A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3384.pdf>>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

MORAES, A. G de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa,** Ministério da Educação Básica, Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500. Brasília 2012.

MORAES, F. Contar histórias: **A arte de brincar com as palavras.** Petrópolis: Vozes, 2012.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.

SCHWARCZ, L. M. **A longa viagem da biblioteca dos reis.** Ed. Companhia das letras, São Paulo-2002.

SILVA, M. M.; MONTEIRO, R. C. **Contação de História: a importância do papel das narrativas lúdicas no ensino-aprendizagem,** 2007. Disponível em Acesso em: 11 set. 2013.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Curitiba: Positivo, 2005/2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Sandroni & Machado (1998, p.15).

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMANN, R; LAJOLO, M. **Literatura Infantil # História e Histórias**. 2000.

AS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Robson Eduardo Santos de Araújo
José De Moraes de Sousa
Neidivaldo Santana Cruz

1. INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias sempre esteve presente na escola, podendo ser vista no uso de ferramentas como canetas, livros didáticos e lousas. Tais elementos não são mais percebidos dessa forma pela normalização do avanço tecnológico. Porém, no referente a novas tecnologias, há indivíduos que se contrapõem a sua inserção na escola, geralmente tendo como justificativa o medo do professor ser substituído pela máquina. Freire (1996) discorda dessa visão reducionista e maniqueísta, ao advertir que não se deve divinizar ou diabolizar as tecnologias.

Esse advertimento pode ser entendido como uma concepção para não tomar as tecnologias como panaceia de todos os problemas educacionais, pois, quando a escola age assim, está sendo dirigida por uma visão messiânica a respeito das tecnologias. Por outro lado, há profissionais da educação que tomam as novas tecnologias como sinônimo de tudo o que é ruim no seu campo trabalhista, resistindo veementemente à inserção das novas tecnologias na escola, principalmente a informática e os aparelhos de telefonia celular da nova geração.

Diante disso, nota-se que a escola não pode existir às margens da construção tecnológica de seu tempo, e sim ser uma mediação na forma como os sujeitos se relacionam com os aparatos tecnológicos. A escola, ao invés de ignorar tais ferramentas, deve trazê-las para auxiliar no seu trabalho de ensino-aprendizagem e também orientar como o educando criticará não somente estas tecnologias, mas esta produção humana em seu todo.

Vale ressaltar que a inserção das novas tecnologias na escola não deve ser realizada aleatoriamente, como se caísse na realidade escolar como um paraquedas. Ao invés disso, é necessário debater com toda a comunidade escolar sobre a importância dessa ferramenta no processo ensino-aprendizagem, assim como deve constar no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa consciência coletiva a respeito da presença das tecnologias de uso primariamente não educacional podem contribuir para evitar realidades alienadas, trazendo, inclusive, um laboratório de informática para a escola. Entretanto, pessoas da comunidade escolar, inclusive alunos, desconhecem a finalidade do referido espaço. Ou de outra forma, há um afastamento das pessoas desses referidos instrumentos, como se representassem perigo para sua existência.

Reflete-se também que a utilização da tecnologia na escola não pode ser vista como algo que, por si só, gerará resultados positivos, no que diz respeito a uma educação que visa a formação cidadã e crítica do aluno. A presença das novas tecnologias, assim como a própria educação, não é neutra, mas tem intencionalidade pedagógica e política. Sendo assim, há duas alternativas: ou esta tecnologia auxilia a manter as velhas estruturas escolares de reprodução de uma sociedade excludente; ou está contribuindo para transformações sociais, que concedem às pessoas uma visão crítica em relação às próprias tecnologias e ao *status quo*.

O certo é que a escola não pode eximir-se do acesso das tecnologias de seu tempo, uma vez que atualmente se intensifica a presença e o domínio delas nos diversos âmbitos da sociedade, como residências, empresas, chegando ao ambiente escolar.

Dessa forma, o presente trabalho tem como foco os resultados dos estudos acerca do uso das novas tecnologias em uma escola, relacionando como os professores concebem a utilização das tecnologias na educação e as capacitações necessárias para trabalhá-las.

O presente estudo justifica-se em duas vertentes, a motivação pessoal e acadêmica. A pessoal decorre do pesquisador atuar como docente da educação básica dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e a partir da necessidade de correlacionar sua formação escolar com sua trajetória profissional sobre o uso das novas tecnologias nas escolas do campo. A acadêmica surge da aprendizagem no curso de pedagogia da universidade federal do Pará através da disciplina Informática e Educação realizada no sétimo semestre do curso de Pedagogia.

O interesse pelo tema adveio da necessidade de refletir sobre a utilização das novas tecnologias, uma vez que estão cada vez mais presentes no cotidiano social, principalmente por entender que as ferramentas tecnológicas podem contribuir para que a aula se torne mais rica e atrativa, pois os alunos de hoje já nascem num mundo digital e são considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Esta pesquisa tem como questão-problema: *De que forma as novas tecnologias são utilizadas na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professora Tarsila Corrêa da Gama, tendo em vista as suas contribuições no processo de aprendizagem dos alunos?* Sendo assim, esta investigação objetivou, de forma geral, analisar o uso de novas tecnologias por parte de professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Tarcila Corrêa da Gama, relacionando com a visão dessa realidade e a importância da formação docente para o trabalho com tais ferramentas. O objetivo específico consistiu em 1) averiguar a visão dos professores sobre o uso de novas tecnologias na escola; 2) identificar os tipos de tecnologias que são utilizadas pelos professores da escola em foco e 3) verificar se os professores têm formação para trabalharem com as novas tecnologias.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Bragança é uma cidade litorânea localizada no nordeste do Estado do Pará, sendo uma das mais antigas do estado, apresentando expressões culturais como: a Marujada de São Benedito, tradição que remonta de mais de dois séculos.

2.1. Área de estudo

Em termos de economia, o município caracteriza-se pela agricultura familiar, pesca, comércio e o turismo. Já no campo demográfico, apresenta uma população de aproximadamente 92 mil habitantes (IBGE, 2000), sendo a maior parte da população concentrada na zona urbana. Nesse contexto, o município conta com 220 comunidades rurais, dentre as quais se encontra a comunidade de Acarajó, que está localizada a 07 km da sede do município, tendo sua economia baseada na captura de caranguejo, pesca artesanal e agricultura familiar.

E é nesse município que fica a comunidade na qual está situada a escola, *lócus* desta pesquisa. Trata-se da localidade de Acarajó, delimitada ao norte com a comunidade de Bacuriteua, a oeste com a Rodovia PA-458, a leste com o rio Caeté, que desemboca no oceano Atlântico e ao sul com a sede do município de Bragança; possuindo em seu contorno ecossistemas variados, como matas de terras firmes, manguezais e uma grande extensão de florestas tropicais.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Tarsila Corrêa da Gama, localizada na Rua principal, Vila Acarajó Grande, Bragança. O ateneu iniciou suas atividades no ano de 2001, sendo fundada em 11 de agosto de 2001, sendo batizado em homenagem a própria professora que, por muitos anos, contribuiu no desenvolvimento da comunidade, principalmente na educação dos alunos da comunidade do Acarajó. Essa escola atende as comunidades de Caneta, Urumajozinho, Vila Verde, América, Patalino e Acarajozinho.

O quadro funcional da escola atual no ano de 2019 é de 40 funcionários, sendo 24 professores, 06 serventes, 02 vigias, 02 coordenadoras, 01 gestora e 01 vice. A oferta de ensino dessa escola atende o ensino fundamental dos anos iniciais da educação infantil, nos horários matutino e vespertino, para o total 405 alunos.

2.2. Abordagem e técnicas de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa por tratar de um tipo de pesquisa de caráter social, que garante maior aproximação do pesquisador com a realidade, fazendo com que ele participe e compreenda o universo de significados. Para Minayo (2010, p. 21), a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”.

No que diz respeito às técnicas de pesquisa, foram usadas a observação e entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (1986, p. 25), “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.” Nesse sentido, o sujeito pesquisador vai se deparar com o sujeito pesquisado, ambos interagindo de forma a modificarem-se mutuamente.

Quanto à entrevista semiestruturada (MANZINI, 1990-1991), está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta categoria, são analisados os resultados a respeito da visão dos professores sujeitos da pesquisa, sobre o uso da informática no processo de ensino aprendizagem.

3.1. Visões de professores sobre o uso de novas tecnologias

Sobre o uso de novas tecnologias, os professores respondem com as seguintes asserções:

“[...] os computadores facilitam a pesquisa e a apresentação de mídias pelo professor.” (Prof. Desirei).

“São importantes de forma a ser usado como metodologia no desenvolvimento das atividades em sala de aula.” (Profa. Daniella).

“[...] eu penso que o uso de computador é importante, pois os mesmos auxiliam muito no trabalho do professor e também dos alunos, se caso tivesse na sala de aula.” (Profa. Francisca).

“[...] muito importante quando é usado como ferramenta educacional, nesse mundo atual precisamos usufruir da tecnologia a favor da educação, além de ser um recurso de pesquisa e informação, também como recurso moderno.” (Prof. Marcos).

Percebe-se, nas falas dos sujeitos referentes ao uso do computador na sala de aula, que estes docentes têm conhecimentos sobre a importância da tecnologia no convívio escolar, ao afirmarem que o uso de computadores facilita a pesquisa e as outras atividades escolásticas. Segundo Valente (1999), o computador pode ser usado na educação como máquina de ensinar ou como ferramenta para ensinar. O uso desse maquinário como ferramenta pedagógica deve ser adotado para inovar o ensino e não como instrumento para manter as já mencionadas estruturas tradicionais da educação.

Dessa forma, a inserção da tecnologia no ambiente escolar faz-se necessária, pois a tecnologia é presença constante no nosso meio, fazendo parte de toda a sociedade, do mundo globalizado. Portanto, a utilização das novas tecnologias na educação constitui uma das transformações necessárias à escola, sintonizando-a com as demandas da sociedade contemporânea (BELLONI, 2008).

Os recursos tecnológicos atuais e disponíveis propiciam novas formas de aprender, novas competências são exigidas, outras maneiras de se realizar trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar professores para atuar no ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

3.2. O uso de novas tecnologias pelos professores

Enquanto, no tópico anterior, trabalha-se a visão dos professores sobre o uso da informática na educação. Neste, o foco é o uso de tecnologias pelos sujeitos desta pesquisa – os professores – a serviço do processo de ensino aprendizagem.

Vale ressaltar que o uso desses recursos não é mais algo estranho ou distante dos docentes. Por isso, as falas dos sujeitos mostram a adesão deles a novas tecnologias, evidenciando que estão sempre em contato com tais ferramentas em prol da educação, seja na escola com os recursos disponíveis, como também fora dela quando buscam tais ferramentas em prol da melhoria educativa. Nessa perspectiva, afirmam que:

“Uso celular, notebook para pesquisa de atividades, músicas e vídeos educativos.” (Profa. Desirei).

“Uso notebook, pendrive, máquina de xérox e celular. São de grande importância para a pesquisa de trabalhos a ser feito em sala e fora dela também.” (Profa Daniella).

“A internet para pesquisar atividades escolares e também para se atualizar nas notícias do dia a dia.” (Profa. Francisca).

“Utilizamos todas as tecnologias. Sabemos que tecnologia é tudo aquilo que o homem inventou de um simples grampeador a um veículo motorizado, tudo é tecnologia e usamos para melhor viver.” (Prof. Marcos).

Segundo estas falas, percebe-se que as tecnologias utilizadas constituem ferramentas que podem convergir para a melhoria da qualidade do ensino. O que é coerente com as afirmações sobre a importância da incorporação das novas tecnologias a serviço de um ensino de qualidade social.

Com relação à prática pedagógica, por mais que a educação se transforme com o emprego de novas metodologias e tecnologias, o professor, através da sua postura e do seu conhecimento, é quem efetiva a utilização desse aparato tecnológico na educação de forma crítica.

Assim, o papel do professor deixa de ser somente o transmissor de conhecimento para ser seu estimulador, provocando a curiosidade do aluno em querer conhecer, em pesquisar, em buscar a informação mais relevante (MORAN, 2000, p. 34). Com isso, os professores usam telefone celular, *notebook*, músicas, vídeos educativos, *pen drive* e máquina fotocopadora, dispositivos de grande importância para a pesquisa e trabalhos executados em sala e fora dela, inclusive. Tal como são ferramentas manuseadas para o trabalho pedagógico de modo geral.

De igual modo, os professores precisam aprender a manusear as novas tecnologias e guiar seus alunos a também manipulá-las, não permitindo serem manipulados por elas. Sendo assim, precisa-se familiarizar-se com as novas tecnologias, apoderar-se de suas potencialidades, criando novos saberes e novas funções pedagogicamente atrativas para os alunos.

Com isso, o ambiente escolar é a unidade de informação e comunicação pautadas em ações planejadas, cabe-lhe ser um espaço que permita adaptações às exigências do momento tecnológico. Em síntese, Imbernón trata o ambiente escolar como:

Um meio social baseado na informação e nas comunicações; a tendência a que tudo seja planejado; uma situação de crise em relação ao que se deve aprender e/ou ensinar em um mundo onde imperam a incerteza e a mudança vertiginosa; o novo papel do educador como gestor e mediador de aprendizagem (IMBERNÓN, 2000, p. 80).

Há inúmeras possibilidades com auxílio do telefone celular, na produção de materiais a serem utilizados na sala de aula, como gravação de vídeo e acesso a imagens e sítios disponíveis na internet, para que alunos interajam e discutam em classe o conteúdo do material produzido com o uso do celular.

Além das funções comuns dos telefones celulares para serem explorados como câmeras, calendários, calculadoras, é possível transformar este maquinário como um pequeno

computador para uso em sala de aula, através de instalação de *softwares* que impedem estes aparelhos de realizar e receber ligações e enviar mensagens.

Os docentes também usam o *notebook*, o que permite ao aluno construir seu aprendizado, pois este deve tomar decisões a partir de respostas que a ferramenta proporciona (BRASIL, 1998, p.150). O professor, como já dito, passa a ser um mediador do aprendizado, que orientará seus estudantes em como utilizar tal recurso para benefício em termos de aprendizagens, não somente nos trabalhos escolares, mas para a vida em geral.

Diante disto, percebe-se que a utilização do *notebook* pelos professores está cada vez mais frequente, por ser um objeto tecnológico presente no cotidiano de muitas pessoas, já muito utilizado nas residências e locais de trabalho, com diversos fins. A escola então passa a ser também responsável por capacitar seus educandos para o uso de tal dispositivo. Mostrar-lhes que ele também pode ser utilizado para meios educacionais, tornando-se uma prática de ensino interativa, que permite pesquisar, criar, “viajar”, construir e organizar os conteúdos trabalhados por seus educadores.

Os professores da referida escola usam diferentes meios tecnológicos facilitando seu trabalho e também a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o professor como facilitador do processo de aprendizagem, desenvolverá em sua prática inovações e significados pedagógicos. Através dessa proposta, o aluno construirá estruturas mentais que darão suporte para o uso da ferramenta tecnologia em qualquer situação. Consoante a isso, Massetto nota que

[...] o professor que trabalha na educação com a informática há que desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica que se explicita em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apresentar soluções, ajudando assim o aprendiz a entender, analisar, testar e corrigir erros (MASETTO, 2000, p. 171).

Na escola *lócus* da pesquisa, os professores fazem uso semanal do *notebook* para passar vídeos e músicas selecionadas para o tema trabalhado, pois, essa tecnologia facilita o entendimento e contribui para a aprendizagem dos conteúdos de forma agradável. Sempre que possível, os docentes também usam o *Data show* como meio de comunicação em trabalho desenvolvido com o meio ambiente e outras disciplinas.

É importante analisar cada mídia integrada às demais mídias disponíveis em seu contexto espaço-temporal, sempre considerando velhas e novas mídias, pois elas ora se integram e/ou se complementam, ora competem entre si. Por exemplo, através dos computadores e da digitalização, as informações e produções de conhecimento estão fundindo-se em sistemas inter-relacionados como nos afirma Dizard (1998):

O computador em rede e a crescente importância de comunicação texto-áudio-visual fez surgir novos equipamentos tecnológicos viabilizando novas formas de comunicação e de aquisição, armazenamento, processamento, produção e distribuição de informação e por consequência também de conhecimento geral. (DIZARD, 1998, p. 58)

Nesse sentido, reflete-se que o livro impresso sempre foi um importante meio de publicação do conhecimento, apesar de hoje não ser o único objeto de leitura, pois alguns títulos deixaram de ser impressos e passaram a ser distribuídos em formato eletrônico. Os jornais e as revistas impressas e, posteriormente, as virtuais contribuem também para a difusão da informação e do conhecimento.

Através de vídeos educativos, os docentes também usam telefone celular para registros de atividades, não deixam de trabalhar com a tecnologia, como computadores, *Data show*, telefones celulares, para melhor aprimorar e enriquecer suas aulas. Porém, como diz Moran (*idem*, p 47), o professor coordena, simultaneamente, as trocas, enquanto os alunos relatam suas descobertas, socializam suas dúvidas, mostram os resultados de pesquisa. ”

3.3. A formação docente em informática educativa

Considerando a importância da formação docente em suas várias dimensões, busca-se nessa seção, discutir sobre a importância de investimentos na formação de professores para o desenvolvimento de práticas com uso da informática e outras novas tecnologias. Diante disso, quando perguntados se tinham algum tipo de formação para trabalharem com as referidas tecnologias, os professores responderam que:

“Não. Mais existem professores para trabalhar especificamente essa disciplina, estes sempre têm formação/ aperfeiçoamento.” (Profa. Desirei).

“Ainda não tive a oportunidade. Sempre que aparecem essas formações são para os professores de informática.” (Profa. Daniella).

“Não!” (Profa. Francisca).

“Sim, sou pós-graduado em informática na educação, além de inúmeras formações da secretaria de educação municipal relacionadas à tecnologia ligada a esse processo ensino-aprendizagem.” (Prof Marcos).

Portanto, não basta apenas a oferta de cursos. É necessária uma formação crítica e reflexiva que auxilie o professor na atribuição de significados para aquilo que está realizando, principalmente na construção de novos conhecimentos. Nessa lógica, Valente (1991) assepte que:

A experiência tem mostrado que formar um professor que seja capaz de usar a informática como recurso do ensino aprendizagem, não significa adicionar ao seu conhecimento as técnicas ou conhecimentos de informática. É necessário que ele domine o microcomputador a fim de integrá-lo à sua disciplina (VALENTE, 1991, p. 3-4).

A necessidade de formação continuada dos professores é coerente com uma sociedade que vive em constantes transformações tecnológicas, pois é sabido que se vive a emergência de uma sociedade conectada. O dia a dia da sociedade, organizações e governos, depende cada vez mais das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, sobretudo, da internet. A velocidade da circulação das informações está cada dia mais rápida, gerando instabilidade constante, que, segundo Martino (2014, p.161):

A circulação de informações encontra nas redes o melhor tipo de arquitetura. A velocidade da circulação de informações significa também que novidades estão presentes o tempo todo, gerando como padrão uma instabilidade constante, qualquer informação pode ser alterada, completada ou cancelada por uma nova, muitas vezes se deixar indícios dos caminhos seguidos. (MARTINO, 2014, p.161)

Em relação à formação continuada de professores é possível também observar a grande dificuldade dos docentes, muito além das questões técnicas, em utilizar significativamente os recursos tecnológicos. Brito (2006), descreve que:

[...] do livro, ao quadro de giz, ao retroprojeto, à TV e vídeo, ao laboratório de informática as instituições de ensino vêm tentando dar saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam junto um professorado, mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias ao cotidiano da sala de aula. (BRITO, 2006, p. 5-6)

Para o mesmo autor, o domínio da utilização do computador não ocorre imediatamente, requerendo tempo e diferentes formas de assimilação pelo profissional das técnicas, que pode transformar a informática em uma verdadeira ferramenta educacional, sentir-se confortável e não ameaçado pela tecnologia.

Para isso, é importante ressaltar a necessidade dos sujeitos apropriarem-se técnica e pedagogicamente dos recursos tecnológicos que adentram os contextos educacionais. Considerando que, muitas vezes, a formação inicial não fornece os subsídios necessários para que os docentes utilizem, integrem e apropriem-se das tecnologias nas práticas de sala de aula, o processo de formação continuada torna-se essencial.

Para Brito (2006), o não-uso das tecnologias e mídias digitais pelos professores advém de medos e inseguranças decorrentes da falta de domínio sobre os recursos tecnológicos

presentes nas escolas. Desse modo, as preocupações dos professores pesquisados voltam-se fundamentalmente à questão do desconhecimento acerca dos recursos tecnológicos disponíveis.

Observa-se, a partir das respostas, a urgência do docente conhecer técnica e pedagogicamente a tecnologia a ser utilizada, porque, além de saber manusear o recurso, é preciso que o professor estabeleça relações com o conteúdo abordado em sala de aula, para integrar e explorar as potencialidades das tecnologias aplicadas à educação. Esse aspecto, de acordo com Prado e Valente (2003), precisa ser contemplado no processo de formação continuada. Para eles:

É irrealista pensar em primeiro ser um expert em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. O melhor é quando conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro. O domínio das técnicas acontece por necessidade e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (PRADO & VALENTE, 2003, p. 22).

A utilização das tecnologias sem o preparo adequado resulta em aulas mal desenvolvidas, ocasionando, muitas vezes, desânimo aos professores em inserir algo diferente em sala de aula, por não saber como usá-las ou até mesmo manuseá-las. Assim, sem mudar sua rotina o professor acaba impedindo que seus alunos desfrutem das novidades que estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia. No mais, existe entre os educadores a percepção de que a escola está congelada, pois em vez de estimular o uso das novas tecnologias faz crítica a introdução destas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia educacional inserida no ambiente escolar com certeza produz benefícios relevantes para a construção do conhecimento dos discentes e docentes, pois constitui uma ferramenta de auxílio tanto para alunos como para professores, com a tecnologia fazendo parte do cotidiano das pessoas, lhes acompanhando em seus afazeres na escola e fora da escola, permitindo o compartilhamento, a comunicação e a interação na construção de conhecimentos. No tocante ao uso dessas tecnologias na educação faz-se necessário que aconteçam mudanças no papel da escola, promovendo diversas formas de adquirir, trocar, transformar e construir conhecimentos.

Os docentes estão vivendo uma nova realidade dentro da sala de aula. Dessarte, é preciso pensar continuamente a atuação docente diante de mudança e inovações que auxiliem de forma atual e prazerosa a aquisição do saber dos discentes. Portanto, necessita-se avaliar os benefícios

das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar, no fazer pedagógico, extraindo o que a tecnologia tem de melhor para auxiliar o desenvolvimento dos discentes.

A pesquisa também contribuiu para a construção de reflexões a respeito da importância de uma formação docente inicial e continuada, que prepare os professores para a inserção das novas tecnologias em sala de aula, tendo nelas, potentes ferramentas pedagógicas, que podem convergir para uma educação cidadã que conecte os alunos com as necessidades e os avanços concernentes à sociedade atual.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. In: BENAKOUCHE, Rabah. (Org.) **A informática e o Brasil**. São Paulo, Rio de Janeiro: Polis; Vozes, 1985.

BRITO, Gláucia da Silva. **Inclusão Digital do profissional professor**: entendendo o conceito de tecnologia. In: 30º Encontro Anual ANPOCS, 2006. **Anais do Encontro** (GT24). Caxambu,

DIZARD, W. P. (1998) **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação** / Wilson Dizard Jr.; tradução [da 2ª ed.], Edmond Jorge; revisão técnica, Tony Queiroga - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000

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

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PRENSKY, M. **Digital Nativas, Digital Imigrantes**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 25 fev 2015.

PRADO, Maria Elisabette Brizola Brito; VALENTE, José Armando. **A formação na ação do professor: uma abordagem para uma nova prática pedagógica**. In: VALENTE, José Armando. (Org.). 1. ed. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.

VALENTE, José A. **Os diferentes usos do computador na educação**: Em "computadores e conhecimento - Repensando a educação". Campinas: UNICAMP, 1991.

VALENTE, J. A. **Informática na educação**. Revista Pátio, ano 3, n. 09. Porto Alegre, maio/jul. 1999.

O USO PEDAGÓGICO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAPITÃO POÇO-PA

Maria Clenilda Filomeno da Costa
Nádia Sueli Araújo da Rocha

1. INTRODUÇÃO

O *brincar* é indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois incentiva à expressar-se, interagir e ter autonomia. O ato de brincar subsidia a construção de sua criatividade e demonstração de suas habilidades, uma vez que, através dessa tarefa, a criança atribui sentido ao mundo, conquistando o conhecimento que dará confiança e ajudará a agir sobre o meio em que se encontra.

O ato de *brincar* também é de suma importância para a aprendizagem da criança, possibilitando ter o contato com o outro. O lúdico é fundamental para o crescimento social e cognitivo na educação infantil, sendo importante reconhecer brinquedos e brincadeiras enquanto “formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica, competente e relevante” (KISHIMOTO, 1999, p. 22).

Essa análise me motivou à escolha do tema, por entender que o brincar é tão importante para a criança, tanto no seu desenvolvimento individual quanto coletivo. Entretanto, percebe-se que muitos professores ainda se detêm a desenvolver atividades metodológicas mecânicas e sem atrativo do que envolver as crianças em atividades lúdicas e, quando envolvem é o brincar pelo brincar, não utilizando a ludicidade como elemento pedagógico, buscando métodos onde a criança possa se sentir envolvida, motivada e interagindo com os colegas e com o ambiente.

Partimos da hipótese de que as escolas do campo possuem suas especificidades, assim como a educação infantil ser a primeira e a mais importante etapa da educação básica. Mas por tratar-se de um contexto que envolve classes multisseriadas e escolas com estrutura física inadequada para a realização de algumas atividades lúdicas, houve o seguinte questionamento: *qual a contribuição do brincar para o desenvolvimento da aprendizagem da criança na educação infantil?*

Para responder essa indagação, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar a contribuição do brincar no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil em uma escola multisseriada do campo. Quanto aos objetivos específicos, temos: 1) refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas na educação infantil e; 2) perceber quais os recursos lúdicos mais utilizados durante as aulas com as crianças.

Nessa perspectiva, pretende-se com esse trabalho colaborar para que a ludicidade seja considerada uma importante ferramenta de aprendizagem e por meio dela as crianças possam demonstrar suas habilidades, suas especificidades, pois as elas estão sempre em busca de conhecimento e exploração da curiosidade. Assim é necessário que haja motivação para que a criança possa sentir-se cada vez mais capaz, tanto no modo de pensar, de agir, de ter a autoconfiança em si mesma.

O referido estudo contribui na discussão sobre a importância da ludicidade na educação infantil, refletindo sobre possibilidade de tratar os jogos e brincadeiras na sala de aula como conhecimento educacional, sem esquecer as problemáticas que cercam o desenvolvimento destas atividades nas escolas multisseriadas de educação do campo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de educação infantil é caracterizada por Oliveira (1997) como a fase de adaptação da criança na vida escolar, em que as experiências devem harmonizar uma interação e convivência com outras crianças e com adultos, a fim de possibilitar o desenvolvimento pleno e aprendizagem significativa das crianças. Oliveira (OLIVEIRA, 1997, p. 25) nota que as tarefas ministradas “na pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado para a vida das crianças”.

Para Vygotsky (1991) o aprendizado organizado na educação infantil resulta em desenvolvimento e coloca em movimento vários processos que, de outra forma, não aconteceriam. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros. Esse período de convivência com os demais favorece a interação, as crianças, especialmente, durante o brincar, caracterizam o universo da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2013, p. 35).

2.1. Diretrizes da educação infantil

A educação infantil é uma etapa importantíssima da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 destaca a relevância da educação infantil ao apresentá-la em seu Artigo 29 como a primeira etapa da educação básica,

Art. 29 - A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 12).

Assim, na educação infantil, a criança se apresenta como prioridade na educação. Seu desenvolvimento deve ser acompanhado em todos os aspectos, pois a criança vivencia, experimenta e apreende o mundo através de variadas formas de interação com as pessoas e com os objetos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica apresentam como finalidades da educação infantil desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) observam que:

“Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas” (BRASIL, 2013, p. 84).

Nesse sentido, é necessário que a escola tenha uma proposta de trabalho voltado para as especificidades da faixa etária e do contexto na qual a escola está inserida, como no caso das escolas de educação infantil do campo.

2.2. A educação no campo

O conceito de Educação do Campo é relativamente novo, com raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere, e aparece como especificidade que dá nome a cursos e a linhas de pesquisas, que indicam práticas e/ou reflexões sobre grupos sociais específicos. A Escola do Campo, portanto,

não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim 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. (GONÇALVES, 2014, p. 26).

O Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, destaca que a educação do campo como garantia à população camponesa, observando que, “na oferta da educação básica rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Os dispositivos seguem no sentido de elaborar o currículo e a metodologia conforme as necessidades e os interesses dos alunos, assim como adequação do calendário escolar ao contexto agrícola (BRASIL, 1996).

Quanto a Educação Infantil no campo, Barbosa e Fernandes (2013) destacam que ela foi apresentada “como uma resposta às necessidades da expansão do processo de industrialização e de urbanização das grandes cidades”, priorizando o atendimento às demandas geradas pelo processo de modernização industrial na sociedade. Isso explica, parcialmente, a pouca oferta de educação infantil na área rural.

A educação infantil enfrenta o desafio da desigualdade de acesso às creches e pré-escolas. Essa dificuldade de acesso se apresenta principalmente no acesso às crianças pobres, seja no meio urbano e/ou rural. O ensino infantil no campo ainda apresenta diferenças significativas em comparação ao ensino urbano tais como: o financiamento de menor valor, ausência de exigência concreta de formação de professores em nível superior e precárias condições materiais das escolas (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

O ensino de crianças camponesas é caracterizado principalmente pelo ensino em classes multisseriadas; segundo Gonçalves (2014, p. 26), essas classes “são responsáveis pela iniciação escolar de um grande número de brasileiros, sobretudo os do campo”. As classes multisseriadas representam ser não a única, a mais viável estratégia de atendimento educacional das crianças da zona rural, pois, algumas localidades do interior ficam muito distantes umas das outras, sendo necessário aos alunos percorrer grandes distâncias para chegar até a escola. Nessas turmas, o professor desenvolve suas atividades na mesma sala de aula com alunos de várias séries, tendo de atendê-los com idades e níveis de conhecimentos diferentes, dificultando a prática e resultando em um desenvolvimento insatisfatório.

2.3. O ensino multisseriado

A origem das classes multisseriadas está relacionada à educação do campo e apresentam-se como uma oportunidade às populações do meio rural ter acesso à escolarização básica no lugar em que vivem – ou seja, em sua própria comunidade, sem necessitar se deslocar da cidade para estudar. Segundo Salomão Hage (2005, p. 57), “este fator poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas

identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas”.

Este tipo de ensino é indispensável para a educação das crianças. No entanto, as classes multissérie tornam-se um desafio para o professor, uma vez que agregam todos os alunos em uma mesma sala, sem critérios, requerindo do professor um esforço para observar as dificuldades de cada discente. Assim, é importante que o professor desenvolva sua prática pedagógica na multissérie com comprometimento e objetividade, planejando atividades no sentido de incitar e viabilizar, nas mais diferentes condições, “a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios” (FREIRE, 2000, p. 28).

Desta forma, o professor será capaz de enfrentar dois dos maiores desafios da multissérie: alfabetizar os alunos e elaborar seus planejamentos. Nestas etapas devem-se considerar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, nas quais alguns já sabem ler, outros ainda se encontram no nível silábico, alguns conhecem as operações matemáticas, outros ainda estão conhecendo os numerais. Estas situações tornam o trabalho docente ainda mais desafiador.

Soma-se a esses desafios da aprendizagem nas classes multisseriadas do campo, as dificuldades dos professores na busca de capacitação, considerando as grandes distâncias para realização de cursos e formações. Mesmo assim, a educação no campo apesar de entraves e das dificuldades, tem grande relevância para o sistema educacional e também para os homens e mulheres camponeses.

2.4. A importância da ludicidade na educação infantil

A ludicidade é fundamental na educação do campo onde as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, cujo capítulo destinado às escolas do campo aponta para a necessidade da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos “em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo” (BRASIL, 2013, p. 90).

Todo o período da educação infantil se faz importante a introdução das brincadeiras. Para Kishimoto (2010, p. 1), em decorrência de variadas formas de conceber e entender e desenvolver o brincar, “alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade”.

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ludicidade encontra-se entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, onde a criança deve:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse contexto, as brincadeiras são suporte que apoiam a educação, principalmente a educação infantil onde é necessário ter um olhar voltado de forma especial, para que a criança use seu imaginário e não se prenda apenas em conteúdo o que pode trazer vários benefícios para as crianças.

Para Vygotsky (1991, p. 136), “a criança aprende muito ao brincar”. O que, aparentemente, ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico. Além dos aspectos citados, os brinquedos também estimulam a percepção, a capacidade sensório-motor, condutas e comportamentos socialmente significativos nas ações infantis (*idem*).

O autor ressalta a necessidade de conhecer as necessidades, motivações e tendências que as crianças apresentam e como se satisfazem nos jogos, a fim de compreender os avanços nos diferentes estágios de seu desenvolvimento. Assim, a brincadeira se solidifica como um momento privilegiado de aprendizagem infantil.

Assim, entende-se que há uma importante fonte entre o brincar e a construção do conhecimento na atividade lúdica. Mas a realização de uma atividade que priorize o ensino-aprendizagem através da brincadeira de um educando, só acontecerá eficazmente quando ela for bem dirigida pelo professor em classe. A contribuição do lúdico na aprendizagem diz respeito ao elo que este proporciona entre a criança e o seu próprio mundo, que sempre apresenta um universo de fantasia e faz de conta. Sobre isso, Silva e Santos (2009) notam que:

Por meio de sua dinamicidade, o lúdico proporciona além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando assim, soluções e promovendo um enriquecimento na vida da criança (SILVA & SANTOS, 2009. p. 15).

Por conseguinte, as autoras elucidam que, ao brincar, a criança insere-se em um universo de infinitas descobertas que, sem dúvida, proporcionam uma ligação entre o seu mundo imaginário e a realidade. Nesse contexto, fatores pertencentes à personalidade da criança podem

ser observados com maior evidência, pois é na brincadeira (ato espontâneo) que a criança evidencia claramente sua individualidade.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se como processo metodológico, inicialmente, a pesquisa bibliográfica que, para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), abrange todas as pesquisas publicamente disponibilizadas sobre determinado tema, de publicações avulsas a produções acadêmicas, visando situar o pesquisador em contato direto com o assunto explorado.

Foi realizada ainda a pesquisa de campo, que visa “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar”. (*idem*, p. 186).

Assim, foi dada ênfase na abordagem qualitativa da pesquisa e para a coleta de dados sobre o brincar no desenvolvimento da criança na educação infantil na escola pesquisada, utilizou-se os instrumentos como a entrevista semiestruturada com a aplicação de questionários e observação. Para Lakatos e Marconi (2003, p.190), o questionário é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” e a observação “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

Após a realização da observação realizada em junho de 2019, passou-se a aplicação do questionário de pesquisa com as perguntas direcionadas a professora. Na etapa seguinte, a análise e discussão dos resultados das observações do cotidiano escolar e as respostas da professora da turma de educação infantil.

3.1. Lócus da pesquisa

O trabalho teve como ambiente de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “São José de Ribamar” (figura 1) que está localizada na comunidade de Caxinguiua, área rural do município de Capitão Poço. A instituição funciona com turmas multisseriadas da educação infantil) e até o 5º ano do ensino fundamental.

Figura 1 - Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José de Ribamar.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

A escola foi inaugurada no ano de 1988 e reformada no ano de 2010. Ela possui prédio em alvenaria, é composta de 2 salas de aula, 2 banheiros, 1 cozinha e 1 secretaria, 2 pátios e 1 área livre. O quadro de funcionários é composto por 3 professores – a saber, um licenciado em Biologia (o responsável pela escola, inclusive), um licenciado em Pedagogia e um licenciado em Matemática. O pessoal de apoio é composto de 3 serventes e 1 vigia.

Em 2019 atendeu 33 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e tarde, sendo que na turma de pré-escola frequentam 13 alunos incluindo o Pré I e Pré II. A escola é autorizada pelo MEC e é também um espaço democrático, competente e comprometido com a aprendizagem dos alunos buscando transformar informações em saberes necessários mais elevados no êxito e na experiência profissional. A participação da comunidade é considerada boa nas atividades da escola, pois as reuniões são realizadas bimestralmente com pais e professores juntamente com demais membros da escola.

3.2. Atores envolvidos na pesquisa

A pesquisa envolveu uma turma multisseriada do Pré I e II, que funciona no período da manhã na referida escola. A escolha da turma deve-se ao fato da pesquisadora residir na comunidade e esta é a única turma de educação infantil na referida escola. A docente participante da pesquisa possui 31 anos de idade e está com dois anos de atuação no multisseriado com o Pré I e II com crianças de 04 a 05 anos de idade. Está cursando Licenciatura

em Pedagogia em uma faculdade particular, a docente reside na comunidade onde trabalha. A turma é composta por 13 alunos, sendo 08 meninas e 05 meninos.

Os resultados foram obtidos por meio da análise de conteúdos através da entrevista com a professora, para conhecer seu entendimento e percepção sobre a forma como é desenvolvido o processo de aprendizagem na classe, tendo na utilização de jogos e brincadeiras uma potente ferramenta para construir significado do conhecimento pelas crianças. Será feita a descrição dos momentos mais expressivos e em seguida a análise das percepções feitas pela pesquisadora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notou-se o quanto a professora é atenciosa com os alunos, tem facilidade de comunicação, explicando muito bem o conteúdo proposto, trabalha de maneira lúdica e criativa, utilizando de variados recursos lúdicos voltados ao lúdico. Assim, as práticas desenvolvidas por ela visam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, proporcionando atividades ricas e prazerosas. Em entrevista sobre os tipos de brincadeiras que ela utiliza, destacou: “cantiga de roda, jogos com dados, boliches, cartelas com letras do alfabeto, etc.”.

4.1. A ludicidade na educação infantil na E.M.E.I.E.F São José de Ribamar

A professora trabalha com sequência didática. Ao iniciar a aula, faz o acolhimento dos alunos. Em seguida, solicita que um dos alunos se dirija ao painel da chamadinha, pegue os nomes que estão escritos em tirinhas de papel e as leve até a mesa da professora. Cada tira contém o nome de cada aluno, com uma cor diferente. No momento seguinte, a professora solicita que cada aluno encontre o seu nome e coloque de volta no painel. Seguindo com a atividade do início da aula, a professora indaga qual o dia da semana, mês e ano. Destacam os combinados em estudo, as palavrinhas mágicas e explica para os alunos a atividade que será desenvolvida, que no dia da observação abordou o tema “Meio Ambiente”.

Ao iniciar a principal atividade da aula, a professora realizou a leitura do texto “Relax Ecológico”, e pediu que os alunos fizessem um desenho sobre o texto lido, que representasse o meio ambiente. Ao terminar de desenhar, solicitou que as crianças colocassem seus desenhos no mural. A atividade transcorreu normalmente até a hora do lanche. Precedendo este momento, os alunos cantam a musiquinha “Meu Lanchinho”. Ao terminar de lanche, as crianças brincam de pega-pega, de cantigas de roda, de casinha, dentre outras atividades, sempre sem a intervenção da professora.

No momento da observação no recreio, foi perguntado se a professora considera as brincadeiras importantes para o desenvolvimento infantil, ela respondeu: “*Sim, brincar faz parte da realidade das crianças, elas aprendem enquanto brincam*”. A professora destacou que as brincadeiras são responsáveis pelo desenvolvimento de várias funções das crianças, como acrescentou ela: “*o raciocínio lógico, pensamento lúdico, criatividade e coordenação visomotora*”.

O entendimento da professora está em consenso com Kishimoto (2010; p. 69) que ressalta que, “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. Portanto, a atividade contribui para estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionando o desenvolvimento das funções cognitivas, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, conforme destacam as autoras Silva e Santos (*idem*) sobre a importância da criança brincar e se expressar para o seu desenvolvimento:

Temos várias razões para brincar, pois sabemos que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento (SILVA & SANTOS, 2009. p. 12).

Ao voltar do intervalo do recreio, a professora entregou para cada aluno uma atividade xerocada representando o meio ambiente e pediu para que os mesmos pintassem. Ao terminar a atividade, solicitou que os alunos observassem os desenhos junto com as produções que eles desenharam anteriormente e colocaram no mural, fazendo a comparação.

Destaca-se que a escola disponibiliza de poucos recursos lúdicos, assim a professora constrói seu próprio material como: jogos, quebra-cabeças, bingos, fantoches, utiliza músicas e vídeos, envolvendo os alunos nas atividades. Além da quantidade de jogos, a professora também destaca que, “*a principal dificuldade é a falta de acompanhamento de alguns pais na vida escolar dos filhos*”. Segundo ela, a ausência dos pais no cotidiano da escola é uma dificuldade no processo educativo, considerando que, a criança na educação infantil encontra-se em uma etapa importante de sua formação e a parceria dos pais é essencial para o seu desenvolvimento pleno.

Na observação da classe, ao final da aula, antes de sair, a professora solicitou aos alunos que trouxessem de casa alguns rótulos de produtos para a atividade da próxima aula. A escolha de uma metodologia lúdica é importante na educação infantil, pois, diferente das outras etapas de ensino, o trabalho com crianças merece uma maior atenção, pelo simples fato da criança se

encontrar na fase das descobertas e do desenvolvimento intelectual, pois segundo Vygtsky (*idem*, p. 20), admite-se que a mente infantil “contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir”.

Em outro momento observado, a professora iniciou com a acolhida, a chamada no painel, a identificação dos alunos faltosos e a explicação sobre como seria desenvolvida as atividades, pedindo que os alunos mostrassem os rótulos que foram solicitados na aula anterior e passando as instruções para que os alunos colocassem os rótulos no varal.

Em seguida, solicitou aos alunos que encontrassem os rótulos que iniciassem com a letra do seu nome. Depois a professora mostrou um quebra-cabeça com alguns rótulos e pediu que os alunos montassem. Os alunos montaram com facilidade e, assim, essa atividade objetivou desenvolver o raciocínio lógico, as habilidades e a interação entre os alunos. Foi possível notar que a prática lúdica desenvolvida pela professora despertou nos alunos o prazer e satisfação ao realizá-las. Acerca desta sequência didática, Kishimoto (1999) nota que

O jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança (KISHIMOTO, 1999, p. 115).

Nesse contexto, destaca-se um fator relevante no momento da brincadeira; a participação e o comportamento das crianças. À vista disso, a questão seguinte buscou identificar como as crianças se comportam durante as brincadeiras. Segundo a professora: “*as crianças se comportam com um pouco de dificuldade ao querer os brinquedos só para eles, não querer dividir com os colegas*”.

Assim, é importante que o professor esteja atento quanto ao comportamento das crianças no momento das atividades lúdicas. Na realização de atividades com jogos e brincadeiras, são visíveis as mudanças de conduta das crianças devido ao entusiasmo delas pela novidade que o lúdico representa e o envolvimento delas com a ação. Também convém destacar que há mudanças por parte dos professores que realizam as atividades, pois a mudança de rotina pode ser uma fonte de motivação para o profissional, onde este busca o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que – às palavras de Gonçalves (2014) – considera,

[...] as particularidades e necessidades dos camponeses elaborados de forma coletiva e executados por meio de atividades interdisciplinares e, quando possível, transdisciplinares, tendo como intuito evitar as práticas enfadonhas que os professores enfrentam ao elaborar planos e atividades diferenciadas para tantas quantas sejam as séries presentes em sua classe (GONÇALVES, 2014, p. 29).

Já no terceiro dia, a professora trabalhou com os alunos o tema “quantidade”, usando um jogo de boliche de garrafa *pet* com 4 bolinhas dentro e 1 bola confeccionada com meias. Destaca-se que o jogo foi confeccionado pela professora que, na atividade, dividiu a classe em equipes e pediu que aluno por vez jogasse a bola para derrubar as garrafas, quando eles derrubam as garrafas, tiveram que tirar as bolinhas de cada garrafa e contar quantas bolinhas foram derrubadas.

Em seguida, a professora pediu que os alunos se dirigissem ao quadro branco e registrassem a quantidade encontrada. Esses registros foram feitos também no caderno e venceu a atividade a equipe que acumulou o maior número de bolinhas. Um jogo bastante divertido onde ao mesmo tempo em que os alunos estavam brincando, também estavam estudando e aprendendo e teve o objetivo de trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora, corporal e mental da criança.

Nesse contexto, foi perguntado à professora com que frequência ela utiliza as brincadeiras em sala de aula. Em suas palavras, as *“brincadeiras são utilizadas nas musiquinhas, nas parlendas, entre outras brincadeiras realizadas diariamente”*. Reforça-se a importância da realização de atividades lúdicas frequentemente, pois quando o professor realiza uma atividade lúdica, as diversas potencialidades das crianças são exploradas, resultando em uma melhor aprendizagem.

Ao observar as práticas da professora, percebe-se que ela trabalha de forma lúdica. É uma profissional criativa e utiliza o lúdico como metodologia essencial para o desenvolvimento dos alunos que aprendem brincando e mostram que o *brincar* contribui para a coordenação motora, no enriquecimento do vocabulário, faz com que o aluno reflita no meio em que está inserido de forma lúdica e criativa, pois, quanto mais explora a criatividade e as habilidades do aluno melhores são os resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de atividades lúdicas na escola é de fundamental importância para contribuir com o ensino-aprendizagem, sobretudo na educação infantil, para que as crianças alcancem melhores resultados. Assim, a efetiva participação do professor no processo metodológico e inovador que propõe o ensino através de jogos educativos deve se tornar uma realidade presente na escola, uma vez que é nela que o aluno passa grande parte do seu tempo e deve partir em busca de novos saberes e fazeres.

No entanto, através da realização desta pesquisa, frisou-se que os professores do ensino multissérie enfrentam muitos desafios. Às vezes faltam recursos necessários para o docente

ministrar uma aula com qualidade – que, mesmo com uma boa qualificação profissional e tendo a seu alcance fatores como estrutura, conforto e segurança – é necessário que haja um suporte de outros recursos para o ato pedagógico. Tais pontuações são cruciais para realizar aulas nas classes multisséries do campo.

O ensino multissérie é fundamental na realidade do campo, pois sem a existência destas turmas, as crianças não teriam oportunidade de estudar. As escolas do campo são muito importantes e precisam ser valorizadas, reconhecendo a importância de um currículo voltado para à realidade campesina, facilitando o trabalho dos professores na elaboração dos planos de aula, em lidar com a turma e o desafio frequente de alfabetizar e ensinar ao mesmo tempo diversos alunos com idades e níveis de aprendizado diferentes.

Na escola em questão, constatou-se que a professora participante da pesquisa busca o desenvolvimento de atividades lúdicas através de sequências didáticas que contemplam o brincar como uma forma de aprimorar o processo de ensino, tornando as atividades desenvolvidas com os alunos o mais interessante possível, fazendo com que estas crianças, apesar dos problemas enfrentados em uma escola do campo, conseguissem obter o êxito na escola.

A ludicidade favorece o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na medida em que os alunos sentem-se mais motivados em aprender quando as aulas fogem do tradicional. O lúdico representa uma forma de o professor instigar o aluno a construir o conhecimento por meio de atividades que o faça pensar, usar sua criatividade, a concentração, trabalhar em equipe, respeitar as regras, entre outras importantes contribuições que os jogos e brincadeiras trazem ao dia a dia de uma classe de educação infantil.

Assim, é importante um maior apoio por parte dos órgãos responsáveis pela educação, para que ofereçam melhores condições de ensino aos alunos do campo e de trabalho aos professores, valorizando seus esforços na busca de um ensino de qualidade, capacitando esses professores e auxiliando no planejamento das atividades com jogos, disponibilizando materiais, recursos didáticos para que os jogos possam se tornar uma ferramenta eficiente de ensino.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Educação infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan/jun.2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996 - LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONÇALVES, K. L. N. **Práticas socioculturais e a Educação Matemática nas escolas do campo**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação do Campo. Brasília: MEC, SEB. 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas**: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico. SP: Scipione, 1997.

SILVA, Aline Fernandes Felix da; SANTOS, Ellen Costa Machado dos. **A importância do brincar na educação infantil**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ. 2009.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed., 1991.

REPRESENTAÇÃO DOCENTE SOBRE OS LUGARES DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DE TRACUATEUA, PARÁ, BRASIL

Lilian Araújo da Rosa
Norma Cristina Vieira
Luciana Carvalho das Neves
Fernanda Regina Silva de Aviz

1. INTRODUÇÃO

Gênero pode ser definido como a construção social que identifica e diferencia homens e mulheres. Culturalmente traduz as estruturas hierárquicas existentes entre os gêneros de maneira relacional. Para Silveira e Osterne (2014, p. 2), este verbete tem origem “nas reivindicações do movimento feminista como uma tentativa de explicar o caráter social dos papéis culturais destinados a homens e a mulheres”.

Para Scott (1995, p. 90), este conceito participa da construção “das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Nesse entendimento, através das relações de gênero, são construídas as relações sociais marcadas pela diferença com base no sexo biológico.

Essas diferenças são externadas por meio da hierarquização entre homens e mulheres instituídas socialmente ao longo da história humana. De acordo com Louro (1997), a hierarquização, as diferenças entre homens e mulheres e a forma como são compreendidas e materializadas estão relacionadas aos papéis instituídos socialmente aos gêneros, ou seja, a forma como esses agem nos diferentes contextos sociais.

De acordo com Ferreira (2013):

[...] ao corpo biológico da mulher são impostos papéis sociais referentes à reprodução da espécie, da educação dos (as) filhos (as) e do cuidado para com os membros da família, além de serem esperados comportamentos mais dóceis e delicados. Ao homem, vinculam-se funções sociais de proteção, segurança, provisão material, força, liderança, dentre outros. (FERREIRA, 2013, p. 209)

Pertinente destacar, que esses papéis são impostos desde a infância por meio das brincadeiras quando às meninas são atribuídas brincadeiras ligadas ao lar, ao cuidado da casa, ou seja, à domesticidade. São ensinamentos prospectivos cuja intenção é formar as mulheres para serem donas de casa. Já aos meninos são destinadas, de modo geral, brincadeiras ligadas à virilidade, acreditando que estes serão os responsáveis pelo provento do lar. Nesse sentido, as

crianças, mesmo as incluídas na educação infantil, reproduzem em seus brincarés uma nítida divisão de papéis, onde as brincadeiras de meninas diferem dos meninos, ou quando muito, espera-se que meninos não brinquem daquilo que é de meninas e vice e versa.

Essa divisão reforça ainda mais processos discriminatórios e sexistas. Segue caminhos contrários ao que diz, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Tal regulamento apresenta a educação infantil como primeiro nível da educação básica cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesses termos, a educação infantil envolve o fortalecimento de laços identitários, da construção da autonomia, do reconhecimento do corpo enquanto lugar de linguagem e autoconhecimento, assim como a eliminação de qualquer forma de discriminação. Abarca em seus princípios dimensões essenciais ao conhecer-se, como a indissociabilidade entre cuidado e educação.

Tal partição educacional abrange o *cuidar* e o *educar*, enquanto dimensões importantes no tangente à educação de meninos e de meninas na educação infantil. Esses dois elementos indissociáveis potencializam novas descobertas e aprendizagens durante o processo de desenvolvimento, além de permitirem que a diversidade seja desenvolvida “a partir da realidade de cada criança com autonomia e principalmente afetividade” (MARCANSONI, 2011, p. 417).

Nesse sentido, a infância é consequentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diversos canais, pois suas fontes de aprendizagens e crescimento são muitas. Essa fase, sociologicamente, é uma categoria do tipo geracional (SARMENTO, 2011) e estrutural (QVORTRUP, 2010). Em outras palavras, a infância não é fase transitória, compondo uma das gerações assim como a adolescência ou adultez. Ao considerar a infância enquanto estrutura, sabe-se que as crianças passarão por ela, afetam e por ela são afetadas.

Sob esse parecer, a infância é entendida como o estágio pelo qual as crianças passarão. É ainda, uma construção histórica e cultural (KISHIMOTO, 2011). Essa categoria geracional nem sempre teve tanta importância como nos dias atuais. Segundo Ariès (1981), a criança até o século XVIII era vista como “um adulto em miniatura” na qual a infância era desprovida de sentimentos. Ao longo dos anos, ela constrói-se até o ser conhecido nos dias atuais, uma construção que depende do contexto, da classe social, da etnia, entre inúmeros fatores. Disso resulta sua declinação para o plural, significa que não temos uma infância como modelo, mas infâncias na sua constituição diversa e múltipla.

Falar de infância seguindo a diversidade que a compõe parece ser umas das questões necessárias quando se adentra no contexto escolar, sobretudo quando a desigualdade se impõe como marca que classifica, seleciona, rotula e até invisibiliza. É nessa dimensão que podemos utilizar a categoria *gênero* como constituinte de infâncias diversas. Ela da mesma forma, segue esses mesmos padrões de exclusão e negação contribuindo para o aumento das desigualdades. Dessa forma, Auad (2006) comenta que

[...] as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. As visões naturalistas sobre as mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação. Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem, praticadas, contadas, repetidas e recontadas (AUAD, 2006, p. 19)

Por encontrar-se em processo de formação de identidade e de autoconhecimento, crianças pequenas precisam ser confrontadas com questões relacionadas ao gênero, para construir imagens positivas de si e do seu corpo. É nesse sentido que se torna importante trabalhar com as crianças desde a Educação infantil, as relações de gênero e suas imbricações na sociedade. Louro (2000, p. 125) comenta que frequentar a escola permite “que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo”.

Dessa forma, há a necessidade do debate de gênero nos cursos de formação de professores para que se saiba lidar com a equidade e com as diferenças de meninos e meninas, evitando reforçar os lugares constituintes de gênero. Sobre essa questão Louro (1997) discute que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos e censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas apropriadas (e, usualmente, diversas). (LOURO, 1997, p. 41)

Reconhecendo que meninas e meninos fazem-se nesses modos de ser e estar no mundo, abordamos a pesquisa “Representação docente sobre os lugares de meninos e meninas na educação infantil em uma escola de Tracuateua, PA”¹¹. Tal citação emerge da necessidade de discutir as relações e os lugares de gênero no ambiente escolar e saber em que medida o papel do educador se torna imprescindível na mediação das relações através de sua prática

¹¹ Presente nesta antologia de produções acadêmicas, inclusive.

pedagógica.

O objetivo apontado aqui foi instigar e provocar novos estudos e reflexões no âmbito escolar, sobretudo na Educação Infantil, espaço na qual as relações de gênero, embora presentes, quase sempre estão invisibilizadas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa teve como *locus* a Unidade Infantil Benedita Rosa de Melo (Creche Tia Bibi), situada na Rua José Olegário Pinheiro, Tracuateua-Pa. De competência da rede pública municipal, atende crianças na faixa etária de três a cinco anos, sendo dividido entre maternal e pré-escolar. A pesquisa em tela realizou-se nas turmas de Pré I, manhã e tarde, totalizando 115 crianças matriculadas, das quais 45 meninas e 62 meninos.

Três professoras da Educação Infantil aceitaram contribuir com a pesquisa. Para tanto, realizamos entrevistas semi-estruturadas e observação direta durante o último trimestre de 2018. As profissionais serão chamadas por nomes fictícios, sendo eles: Joana, Maria e Carla.

Delineou-se, assim, o perfil das entrevistadas, todas formadas em Pedagogia. Joana tem 45 anos de idade, mesmo formada em Pedagogia, tem especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atua na docência há 18 anos. A segunda, Maria, tem 38 anos de idade e atua na docência há 6 anos. Carla, por fim, tem 43 anos de idade e atua na docência há 22 anos.

A pesquisa se configura em abordagem qualitativa por “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 1992, p. 70). A análise das práticas das professoras sobre brincadeiras de meninos e de meninas na Educação Infantil pautou esta inquirição.

A pesquisa bibliográfica consistiu na etapa inicial de todo o trabalho científico, com o objetivo de reunir as informações e dados que serviram de base para a construção da investigação proposta a partir do tema explorado. Nessa etapa, ela ajudou no levantamento teórico sobre o tema *gênero* na Educação Infantil.

O trabalho de campo, segundo Minayo (1992, p. 64), apresenta-se como um momento relacional e prático, as inquietações que os levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano”. A pesquisa de campo se fez presente por meio da coleta de dados, contato direto com a instituição pesquisada e com as profissionais em questão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas perguntas e respostas adquiridas das três professoras entrevistadas, fica evidente o quanto é importante em uma instituição escolar trabalhar as relações de gênero e suas imbricações no contexto social, principalmente na Educação Infantil, onde as brincadeiras são eixo estruturante, devendo ser impostas, pois a criança aprende brincando seguindo um tempo e um espaço que na maioria das vezes, foge a lógica estabelecida pelos adultos.

Para as professoras entrevistadas a concepção do construto social menina e menino está ligada, em boa medida, à anatomia do corpo, aos órgãos genitais, isso se evidencia nas respostas dadas ao serem perguntadas sobre “o que é ser menino?”

“Indivíduo que apresenta características físicas próprias que o diferencia do sexo oposto.” (JOANA, 2019).

“Do ponto de vista físico, a diferença entre o sexo masculino e feminino é óbvia, pois existem os órgãos genitais que diferenciam ambos. Porém, ser menino hoje está ligado a uma cultura machista, onde menino, não pode usar roupa rosa porque é cor de menina. Porém, hoje o que existe são crianças com direitos e deveres iguais.” (MARIA, 2019).

“É uma etapa inicial onde o indivíduo apresenta características físicas próprias que o diferencia do sexo oposto.” (CARLA, 2019).

As narrativas das professoras expressam a associação do gênero ao biológico, onde este é definido através da anatomia do corpo. A esse respeito, a obra “Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais” apresenta que:

É dado como pressuposto que quem tem pênis é “homem” e, portanto, deve se sentir “masculino” e se comportar como tal. Nessa mesma linha, quem tem vagina é “mulher” e deve sentir “feminina” e se comportar como tal. O homem tem que desejar a mulher e a mulher, o homem. Somente o homem e a mulher podem se unir em casamento e formar uma família em que serão criados os futuros homens e mulheres, os quais, por sua vez, devem repetir todo o ciclo e, assim, reproduzir a sociedade. Isto corresponde ao que é considerado “certo” e “normal” pelo senso comum. (BRASIL, 2009, p. 114)

As respostas dadas pelas professoras expressam o pensamento de grande parte da população brasileira, onde a construção dos gêneros está associada à anatomia do corpo. É a partir do corpo biológico e da heteronormatividade que são definidos papéis e comportamentos sociais, pois a menina é identificada socialmente com o corpo que apresenta vagina e menino está associado à presença do pênis.

Ao serem perguntadas sobre “o que é ser menina?” a professora Joana não respondeu;

Maria e Carla derão as seguintes respostas:

“Ser menina hoje é fazer parte de uma cultura onde a mulher deve aprender a realizar trabalhos domésticos, mas é muito mais além disso. Ser menina é ser livre para brincar do que gosta, mesmo que essa brincadeira seja destinada para meninos.” (MARIA, 2019).

“É uma etapa inicial onde o indivíduo (menina) apresenta características físicas próprias que o diferencia do sexo oposto.” (CARLA, 2019).

Maria relata em sua fala a ligação entre a construção histórica e cultural do lugar de gênero destinado às mulheres. Para elas é designado o espaço doméstico, assim como comportamentos e atitudes que acredita-se serem específicas do gênero feminino. Ao homem é reservado o espaço público, recaindo sobre estes certos privilégios. Culturalmente foi e continua sendo ensinando que o lugar dos homens, de modo geral, é distinto das responsabilidades e atividades ligadas a domesticidade. Isso é reforçado através do discurso, das brincadeiras e dos brinquedos.

Nesse sentido, Silveira Osterne (2014, p. 5) corrobora a “grande resistência do homem em exercer funções destinadas tradicionalmente às mulheres, tais como o cuidado com os filhos, a limpeza de casa, a cozinha, mesmo quando suas companheiras trabalham fora”. Este imaginário social está tão arraigado na cultura popular brasileira que essas atividades são obrigações específicas das mulheres.

Ressaltamos, novamente, que na infância os papéis sociais de meninos e de meninas iniciam também pelas brincadeiras desde a tenra idade. Enquanto sujeito curiosa, observadora e esperta, a criança age, constroí, (re)produz o mundo a partir daquilo que experimenta, é muito comum o mundo adulto ser o cenário e o enredo dos brincares de meninas e de meninos na educação infantil.

Como dito, a (re)produção do mundo adulto é materializa nas brincadeiras de fazdeconta, como, por exemplo, nas brincadeiras de casinha, de dentista, de médico, de professor, entre tantas outras. É comum ver meninas brincando com suas bonecas, embalando, alimentando, cuidando e acalentando como se fossem mães. No caso da menina se optar em brincar de carro, por exemplo, deve estar imitando alguém com quem teve contato e ter sensação de como é dirigir um carro.

Nas brincadeiras de meninos e de meninas sempre tem algo que chama atenção, tem curiosidade, vontade de sentir, de vivenciar a realidade que presenciaram no mundo que as rodeiam e recriam com autonomia esse representação.

Gomes *et al.* (2016) afirmam:

A divisão sexual não é proveniente de características biológicas e sim adquiridas culturalmente e transmitidas, desde cedo, sobretudo na infância, através das diferentes práticas, entre elas o de brincar, seguindo o modelo apresentado pela sociedade. (GOMES; VIEIRA; LEITE, 2016, p. 31)

Nas brincadeiras, as crianças liberam suas emoções, se expressam e representam algo que não teriam coragem de falar, vivido em seu cotidiano. Quando uma criança brinca, desenvolve seu aprendizado, se torna uma pessoa mais humana, solidária, se socializa melhor, aprende a compartilhar e, sobretudo, aprende regras. Nesse sentido, os mesmos autores notam que:

O brincar é sempre uma experiência criativa dentro do espaço e do tempo, configurando uma forma básica de viver um momento significativo, com isso as brincadeiras possibilitam: a incorporação de valores e desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade (GOMES, VIEIRA; LEITE, 2016, p. 29).

As brincadeiras trabalhadas pelas professoras entrevistadas, de modo geral, não são separadas por gênero. Meninos e meninas brincam as mesmas brincadeiras. Nesse aspecto, Martins (2006, p. 39) corrobora que:

A brincadeira influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos externos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas. (MARTINS, 2006, p. 39)

O brincar de modo geral, principalmente na Educação Infantil, traz benefícios para a criança, pois quando brinca ela se desenvolve, aprende a resolver conflitos, imita, simboliza, aprende regras e se torna participativa e independente. Benefícios esses que serão essenciais ao decorrer da vida.

Sobre os brincarés na Educação Infantil e as questões de gênero, as professoras entrevistadas destacaram:

“Na Educação Infantil não existe brincadeira de meninos/ meninas, pois são os educadores que fazem o comando, uma vez que buscamos a interação da criança no meio em que vive.” (JOANA, 2019).

“Não coloco diferença nas brincadeiras, todos participam das brincadeiras com bola, corda, etc.”(MARIA, 2019).

“As brincadeiras escolares buscam a interação das crianças tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino sem distinção. Vale destacar quebra-cabeça, teatro cantado, entre outras.”(CARLA, 2019).

Na escola em estudo foram realizados projetos que abordaram sobre a identidade das crianças. A atividade de “identidade”, é fundamental na educação infantil, pois a identidade é como uma construção, que precisa de estruturas e pilares de sustentação.

Para Louro (2010), a construção dessas identidades se dá através das trocas existentes nas relações humanas. Para a autora, quando afirmamos que as identidades de gênero se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras, portanto são relacionais e culturais. A criança quando começa a frequentar a escola já traz de seu âmbito familiar sua identidade, embora esteja sempre em construção.

Lima (2007), inclusive, comenta que:

A construção da identidade e de gênero é vivida pelas crianças da educação infantil através das brincadeiras, das palavras, dos gestos, das atividades reconhecidas como masculina e feminina. Nesse sentido, as crianças internalizam e reproduzem as relações estabelecidas por homens e mulheres, sendo que algumas, são caracterizadas pela reprodução de estereótipos socialmente atribuídos aos gêneros. Mesmo que a criança já tenha construído o núcleo de sua identidade de gênero até os três anos de idade, a construção da identidade é um processo que se desenvolve por toda vida. (LIMA, 2007, p. 46-47)

Com base nas respostas obtidas nas entrevistas realizadas com as professoras, refletimos sobre a importância de se trabalhar as relações de gênero nas séries iniciais. Quando uma criança adentra na escola nos seus primeiros anos de vida, já leva consigo seus conhecimentos, sua cultura. Na escola, suas curiosidades e seus porquês irão se manifestar mais intensamente, visto que é a fase da descoberta com o qual ela tem uma notável capacidade de aprendizagem.

Também quando chegam à escola, trazem representações do que é ser homem e do que é ser mulher. Portanto, estudar gênero na Educação Infantil é de fundamental importância, pois as crianças desde cedo recebem de suas famílias costumes, doutrinas, normas e regras de como se deve agir na sociedade. Para Gomes *et al.* (*idem*):

Poderes, práticas sociais, possibilidades são diferenciadas para homens e para as mulheres, porque a constituição e estruturação das sociedades humanas são ancoradas em lugares de gênero, no geral, bastante definidos e assentados em relações assimétricas de poder. (GOMES; VIEIRA; LEITE, 2016, p. 31)

O professor e a professora devem utilizar as vivências das crianças como ponto de partida e dar continuidade para ampliar seus conhecimentos. Seu objetivo principal é ajudar a integrar o educando em todas as dimensões da vida para que tenha conhecimento e ética,

reflexão e ação e ajudar na construção de sua identidade. Afinal, a escola é o lugar que mais concentra pessoas com etnias, cleros e costumes diferentes, sendo uma instituição de concentração cultural com a função de formar bons cidadãos para a sociedade.

A temática *gênero* em todos os âmbitos sociais ainda é silenciada, principalmente na escola. Este é um grande desafio para o corpo docente. O exercente da docência deve tanto extinguir quanto incentivar práticas sociais, para formar crianças com padrões e comportamentos para o seu cotidiano. Portanto e como já observado, as desigualdades sociais colocam uma profunda diferença, quando falamos de gênero.

A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e as brincadeiras trazem para as crianças benefícios inesgotáveis. É através dela que a criança tem seu desenvolvimento de raciocínio, da atenção, da imaginação e da criatividade. O brincar legalmente é um direito e um princípio como o cuidar e o educar na Educação Infantil (SOUZA, 2014; 2014b), que deve ser contemplado na proposta pedagógica de escolas que atendam crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2013).

Observou-se que no recreio, as crianças tem contato com as outras crianças de turmas diferentes. Esse momento é muito importante, pois o contato com crianças além de sua turma é um incentivo para a socialização, interação, e onde se desenvolve em muitos aspectos (afetivo, emocional, psicológico...).

Quando a criança brinca e escolhe suas brincadeiras ela aprende como se socializar, compartilhar e aprender regras. As professoras entrevistadas relataram que as brincadeiras são direcionadas pelas próprias crianças na hora do recreio. Isso só reforça que quando a criança brinca, novas aprendizagens e experiencias são vivenciadas.

Ao perguntarmos às professoras: *quando faziam atividades em grupo, como se comportavam os meninos e meninas?*, elas responderam que os infantes “*se comportam de maneira natural*”. Como são crianças que estão iniciando sua trajetória escolar, qualquer atividade é novidade, é tudo novo para ela, fazendo com muito entusiasmo.

Em relação às cores, o rosa e o azul já foram definidos socialmente como cores de meninas e de meninos, respectivamente. A escola reforça isso. Ao perguntarmos: *Quais as cores que os meninos e as meninas mais gostavam?*, assim responderam: “azul e rosa (respectivamente)”. As crianças já trazem de seu convívio familiar que a cor azul é para homem e a cor rosa é para mulher.

Bento (2011) comenta que quando a mãe está grávida e já sabe o sexo da criança, já começa a preparar o enxoval de seu filho, se for homem, é da cor “azul” e se for mulher é da cor “rosa”.

Ao início da fase escolar, a criança traz consigo conceitos e representações. Além das roupas, acessórios e seu material escolar, o infante também está permeado simbolicamente de elementos que distingue e marca propositalmente ambos os gêneros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, ao analisar as informações das professoras, que temáticas como as relações de gênero são pouco trabalhadas na Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil.

É preocupante que em pleno século XXI, com todo avanço tecnológico, social, político, a criança seja rotulada no seu convívio familiar ou social quando apresentam comportamentos, gestos ou atitudes que transitem por campos que não sejam considerados apropriados culturalmente para seu gênero – como, por exemplo, o menino quando brinca de boneca ou a menina quando brinca de carrinho; quando a menina escolhe seu material escolar de super-heróis ao invés de princesas ou quando meninos brincam com maquiagem ou acessórios tidos de meninas.

O trabalho com a temática gênero na Educação Infantil é de grande importância para as crianças no sentido de desconstruir a visão política “que isto é de homem” e “isto é de mulher”; “isto é de menina” e “isto é de menino”. O debate de gênero desde a primeira infância possibilita avanços de comportamento relacional entre homens e mulheres de respeito e equidade, bem como o combate das desigualdades, preconceitos, violências, consequências das hierarquias e do poder presentes nas relações de gênero. A educação é um dos caminhos para se combater as assimetrias de gênero.

É importante fazer as discussões de gênero nos cursos de formação de professores e de professoras, inicial e continuada, e prepará-los para tratar desta temática com crianças de diferentes idades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 .ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: contexto, 2006.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 19, v. 2, 2011.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero**,

sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC. 2009.

. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERREIRA, F. M. Família, gênero e violência doméstica na infância. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia –MG, n. 26, v. 1, p. 207-222, 2013.

GOMES, M.; VIEIRA, N.; LEITE, V. de L. A reprodução de gênero nas atividades lúdicas infanto-juvenis, Ilha de Bonifácio, Nordeste do Estado do Pará. In: CALDAS, R. B. C.; ALENCAR, L. F.; SILVA JÚNIOR, F. A. da. **Tradução e Interculturalidade: pontos de convergência**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIMA, L. F. A. **A Construção da identidade de gênero na educação infantil**: Princípios de igualdade reconhecidos nas diferenças. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 1, Volume 02 | 2007.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 18 de nov. 2019.

. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, D. et al. (Org). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva estruturalista** | Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCANSONI, M. Relatório de Estágio Creche Boa Infância. **Revista Eventos Pedagógicos**, V. 2, n. 2, p. 414-423, Ago-Dez. 2011.

MARTINS, L. M. **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vygotski, Leontiev e Elkonim. Org. ARCE, A.; DUARTE, N. São Paulo: Xamã, 2006.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SCOTT, J. Gênero uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20,

a. 2, p.71-100, jul-dez. 1995.

SILVEIRA, C. M. H; OSTERNE, M. S. F. A MULHER É EVA, O HOMEM É ADÃO? Reflexão sobre o significado de ser homem e de ser mulher na sociedade. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia (MG), v. 27, n. 1, jan-jun, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2011) “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação”. In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição).

SOUZA, A. P. V. e. **Trabalho infantil**: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. 2014. 194 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014a.

. **Recreio como tempo e espaço**. In. ALVES, L. M. da S. A. Pesquisa em Educação na Amazônia paraense. Editora da UEPA, 2014b.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EJA EM GARRAFÃO DO NORTE, ESTADO DO PARÁ

Luciane dos Santos Magalhães
Francisca do Socorro Santos de Queirós
Sara do Socorro Vieira da Silva
Giselle da Silva Silva
Jair Francisco Cecim da Silva

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo advém, primeiramente, de estágios de observações realizados em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Elza Maria Corrêa Dantas, do município de Garrafão do Norte. A segunda motivação deriva do interesse em realizar pesquisa nesse campo com o objetivo de analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas de professores na EJA do município em questão.

Inicialmente, é preciso compreender que a EJA é uma modalidade assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que especifica que o objetivo desta modalidade é assegurar a escolarização para uma parcela da população composta por pessoas jovens e adultas que não concluíram seus estudos no ensino considerado regular. A mesma lei ainda afirma, em seu art. 4º, inciso VII, que é responsabilidade do estado garantir oferta da educação escolar para esse público-alvo atendendo suas particularidades e condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a inquietude nos levou a questionarmos de que forma ocorrem as práticas pedagógicas de professores da EJA da Escola Elza Maria Correa Dantas, município de Garrafão do Norte-PA. Logo, o trabalho pretende avaliar as práticas dos professores, a fim de esclarecer porque os alunos estão envolvidos na pesquisa por serem os principais atores do processo de ensino-aprendizagem, recebendo diretamente as práticas pedagógicas dos professores no decorrer das aulas.

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, alicerçado por pesquisa de campo em que foram envolvidos alunos e professores da EJA quanto às práticas pedagógicas vivenciadas na escola. Complementarmente, estudos bibliográficos acerca do assunto foram realizados e foram estabelecidas reflexões posteriores.

Nessa perspectiva, esta inquisição assim estrutura-se: 1) Um breve olhar sobre a EJA no Brasil, analisando a modalidade de ensino da EJA no município de Garrafão do Norte-PA; 2) Resultados e discussão da pesquisa de campo; 3) Considerações finais.

2. UM BREVE OLHAR SOBRE A EJA NO BRASIL

Escrever sobre a Educação de Jovens e Adultos é pensar nas especificidades que estão em volta desses sujeitos e nos direitos que lhes cabe como pessoa, como cidadão. Segundo Haddad (2005), a Constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm escolaridade básica, visando a educação como um princípio para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste sentido, muitas políticas públicas já foram criadas visando a alfabetização de adultos. Dentre as principais iniciativas que contribuíram para a sua consolidação citamos: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado-PBA; a Educação de Jovens e Adultos e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação (MEC) e a implantação do FUNDEB¹², que passou a atender o público da EJA.

É importante frisar que a educação para este público advém de um longo e histórico processo de lutas que perpassa por conflitos, brigas de classe, “interesses” do Estado. Segundo Araújo (2017, p.12), o ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamenta-se principalmente num trabalho de parceria com a educação popular, com os movimentos sociais e práticas comunitárias. Precisamos compreender que este processo educacional apresentou significativos avanços no decorrer da história, na construção de novos saberes, incentivando pessoas a retornarem ao espaço escolar em qualquer período da vida.

De acordo com o Censo Escolar de 2014, o Brasil conta com cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica direcionada a alunos que não puderam completar os estudos durante o período regular. Ao longo da infância e da adolescência, e cerca de 1 milhão desses estudantes ainda estão em idade escolar: 30% das matrículas de EJA do Brasil são de jovens com idades entre 15 e 19 anos. Em 2007, eles somavam 26% dos estudantes da rede.

¹² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Corroborando com esses dados, Ferreira (2009) salienta que os jovens e adultos pouco escolarizados carregam consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender, onde essa mesma ação, em muitos casos é decorrente de um ato de violência por não atender às expectativas da escola, outros deixaram de estudar para trabalhar desde a infância, na luta pela sobrevivência própria e da família.

Hoje em dia, há elevados índices de analfabetos que chegam a realizar suas matrículas em turmas de EJA. Contudo, por motivos diversos, acabam por evadir-se do ambiente escolar. Tomemos como exemplos o cansaço diário após uma jornada diária de trabalho, família e a desmotivação pelas práticas pedagógicas do professor.

Nessa perspectiva, é necessário que o ambiente escolar tome diariamente iniciativas de mudanças para que ofereçam ao jovem e ao adulto, inseridos em tal espaço, o mínimo necessário para que o exercício de cidadania aconteça, que estes sujeitos tenham a partir do que lhes é proposto, condições de sonhar, de construir um futuro digno para si e para suas famílias, que possam deixar de ser sujeitos pacíficos e tornem-se pessoas ativas, autônomas e construtivas de uma sociedade melhor, pois, conforme Vargas & Gomes (2013, p.453), o aprendizado desses sujeitos inicia-se bem antes destes começarem a frequentar as escolas, partindo de hábitos simples do cotidiano.

Nesse sentido, Gadotti (1979) reafirma que a educação voltada para o jovem e o adulto deve ser pensada como uma educação que se opõe à exclusão, seja por motivos de raça, sexo, cultura, seja por quaisquer outras formas de discriminação. Para isso, o educador deve conhecer bem o meio do educando, pois conhecendo a realidade desse alunado, possivelmente ocorrerá uma educação de qualidade. Partindo dessas conjecturas, o educador conseguirá atingir as expectativas dos alunos e criar um ambiente no qual eles se sintam valorizados e encorajados a aprender.

Há de se considerar, ainda, as práticas sociais de cada educando, validando o que aprendeu fora da escola, de modo que conduza o processo de significação dos conteúdos, levando-os a construir novos conhecimentos articulados aos que já possui. Concernente a isso, Freire (1996) ressalta que

é dever da escola respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 16).

Dessa forma, o propósito da EJA é ensinar ao sujeito autonomia e melhores oportunidades através da conclusão de seus estudos. Assim, as mudanças ocorridas ao longo

dos anos na legislação nos mostram um avanço considerável no objetivo implantado à EJA, como: formar cidadãos para o mercado de trabalho para suprir a necessidade do capitalismo. Assim, a EJA pode ser percebida ou encarada como uma perspectiva, uma chance dos educandos continuarem a sonhar, continuarem a ter expectativas de transformação da sua realidade.

2.1. O ensino da EJA no Município de Garrafão do Norte-PA

O município de Garrafão do Norte está localizado na região nordeste do estado do Pará, com distância de 245 km da capital Belém, conforme a figura 1. Segundo os dados do censo demográfico, a estimativa populacional feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE¹³), em 2016 era de aproximadamente 25.345 habitantes.

De acordo com os dados coletados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o município atende um total de 8.116 alunos matriculados, sendo 866 na educação infantil, 5.954 no ensino fundamental, sendo que 374 pertencem a EJA e 1.296 no ensino médio distribuídos em 62 escolas, sendo 06 na zona urbana e 56 na zona rural, entre as escolas urbanas apenas duas ofertam a EJA no município.

Diante do número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino, é necessário que a prática pedagógica seja diferenciada de modo a abordar temas e metodologias que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Para tanto, o ato de ensinar/aprender deve ser significativo e estimulador para que os jovens e adultos sintam-se motivados a participarem da dinâmica das aulas na escola. Isso exige uma postura de enfrentamento docente em relação a práticas pedagógicas historicamente excludentes. É necessário que os professores utilizem metodologias diferenciadas que lhes possibilitem pesquisar, conhecer a realidade dos alunos e contribuir para a qualidade e permanência com sucesso dos alunos da EJA.

O nível socioeconômico dos sujeitos pertencentes à EJA é bastante diferenciado tanto na área urbana como na rural, sendo a maioria oriunda de famílias atendidas por programas sociais, destacando-se principalmente o programa Bolsa Família.

Os educandos matriculados na escola onde foi realizada a pesquisa são predominantemente filhos de agricultores, comerciantes, operários, servidores públicos, empresários, funcionários do setor privado, profissionais liberais e autônomos.

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/garrafao-do-norte/panorama>

3. PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada tem abordagem qualitativa. Para Gaskell (2015, p.65), este processo “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”, demonstrando a compreensão dos dados de forma consciente e autônoma.

Posteriormente, adotou-se a pesquisa de campo, onde “o objeto é abordado nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sem assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2016, p. 132).

A técnica utilizada durante a pesquisa centrou-se no questionário. Essa técnica é, conforme Malhotra *et al.*, (2005), um conjunto de perguntas para obter informações do entrevistado e devem conter perguntas fáceis de serem respondidas, que motivem o entrevistado a respondê-lo todo, mantendo-se envolvido, minimizando erros de resposta.

A análise dos dados coletados deu-se a partir da bibliografia de vários teóricos, e dos discursos contidos nos questionários aplicados aos pesquisados. Para Orlandi (2001, p. 11), a ideia de uma representação e sua análise delimitam muito bem os espaços onde os sujeitos produzem sua fala, muitas vezes apropriando-se do discurso para mascarar realidades e debater sobre as verdadeiras necessidades da comunidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sujeitos da pesquisa consistem em 03 professores que atuam na 1ª e 2ª etapa e 03 (três) alunos que se dispuseram a responder os questionários. Inicialmente, a proposta foi pensada para um número maior de alunos. No entanto, não foi factível devido muitos alegarem falta de tempo em responder os questionários, falta de interesse e as ausências em sala de aula nos dias programados para a coleta.

4.1. Caracterização do *locus* da pesquisa

O estudo em questão foi realizado na escola Elza Maria Corrêa Dantas (figura 1 e figura 2), foi fundada em 24 de agosto de 1990. Está situada na travessa José Maria Pinheiro, S/N, bairro Paraense, na cidade de Garrafão do Norte. A escola atende cerca de 1470 alunos distribuídos em 04 turnos: manhã, intermediário, tarde e noite, atendendo o Ensino Fundamental e EJA.

Figura 1 - Fachada da Escola Municipal de Ens. Fund. Elza M^a Corrêa Dantas.



Fonte: Autores.

Atualmente a escola conta com 15 salas de aula, 1 sala dos professores, uma sala de direção, 1 secretaria, 1 cantina, 4 sanitários, 1 biblioteca, 1 sala de informática, dispondo também de 1 quadra de esporte coberta.

Em relação à equipe de trabalho a escola conta hoje com 115 servidores entre professores, especialistas, diretor e equipe administrativa. A gestão da escola dispõe da participação de toda a comunidade escolar (Colegiado Escolar), representada por pais, professores, funcionários e alunos, que participam durante todo o ano letivo das decisões e ações da escola.

O critério para a escolha do *lócus* se deu pelo fato da escola atender um grande número de alunos, tanto no ensino fundamental quanto EJA, e por ter sido a primeira escola a oferta a EJA no município. A referida modalidade esta organizada em dois turnos e divide-se em quatro etapas: 1ª etapa (1º, 2º e 3º anos), 2ª etapa (4º e 5º anos), 3ª etapa (6º e 7º anos) e 4ª etapa (8º e 9º anos).

Para operacionalização da pesquisa de campo, aplicaram-se questionários com questões subjetivas e objetivas. Os dados foram tabulados por categorias e posteriormente analisados para realizar a presente discussão. As respostas obtidas serão descritas a seguir, de acordo com cada integrante da pesquisa. Utilizaremos as siglas P1, P2 e P3 quando nos referirmos aos professores e A1, A2 e A3 quando estivermos tratando dos alunos.

4.2. A visão dos professores que atuam na EJA sobre suas práticas pedagógicas

Inicialmente, os professores foram entrevistados quanto ao vínculo empregatício, tempo de serviço na educação e quanto à sua formação. Todos os professores entrevistados são do quadro efetivo de funcionários e atuam em sala de aula a mais de 7 anos; são graduados em Pedagogia e lecionam também em outros turnos com turmas de 1º ao 5º ano. Dentre eles, dois possuem pós-graduação em gestão escolar e o terceiro está iniciando uma pós-graduação em psicopedagogia.

Ao questionar aos professores sobre quais metodologias eles costumavam usar para trabalhar com o público da EJA, obteve-se as seguintes respostas:

P1 – Costumo usar livros antigos que possuem atividades práticas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, utilizo também alguns temas atuais que tenham a ver com a realidade de vida dos educandos.

P2 – A metodologia que uso é um pouco tradicional, porque os alunos da EJA apresentam muitas dificuldades para desenvolver atividades de leitura e de escrita.

P3 – Eu utilizo aulas expositivas e explicativas e alguns métodos atrativos, como: vídeo aula e jogos.

Conforme os questionamentos, observou-se que os professores possuem formas de trabalhar distintas. Ou seja, suas metodologias são diferentes: P1 e P3 apresentam algumas disparidades, enquanto P1 e P2 trabalham com metodologias tradicionais, apesar de também trabalharem temas atuais, P3 procura realizar suas atividades partindo de aulas expositivas com o auxílio de vídeos, jogos, visando atrair os alunos.

Medeiros e Rosa (2009) afirmam que ensinar é um ato de imensa responsabilidade e exige conhecimento e comprometimento, portanto, o professor deve utilizar metodologias diferenciadas para contribuir no processo de aprendizagem:

A adoção de metodologias diferenciadas é essencial para promover um melhor processo ensino-aprendizagem, principalmente quando se busca uma formação qualificada de profissionais na área do ensino. Incluindo o fato de que o cotidiano de docentes e alunos é bastante dinâmico, é de fundamental relevância a também dinamização das aulas (MEDEIROS; ROSA, 2009, p. 5).

Ensinar pode ser um termo compreendido como uma simples tarefa de orientar a fazer ou construir algo. Porém, atuar na docência exige compromisso em aprender continuamente, seja para atuar na educação para crianças, seja para jovens e adultos. No caso da EJA essa responsabilidade torna-se ainda mais exigente por tratar-se de atender a um público que traz

consigo suas histórias, vivências e saberes, necessitando de muito mais preparação para oferecer atividades pedagógicas específicas, criativas e motivadoras.

Continuando os questionamentos, procuramos saber quais as principais dificuldades encontradas no ensino da EJA e o que consideram mais desafiador em sua carreira profissional? A essa interrogativa, os entrevistados responderam:

P1 – É a assimilação dos conteúdos, principalmente quando parte para a escrita.

P2 – É a dificuldade de aprender a ler e a escrever de forma correta.

P3 – É a aprendizagem da leitura e escrita, pois a maioria consegue aprender o básico, porém, a coerência na escrita das palavras e das frases, deixa muito a desejar.

De acordo com as respostas obtidas, verificou-se que os 03 (três) apresentaram quase a mesma resposta, ainda que de forma diferente em suas falas. Entende-se que as dificuldades que eles consideram desafiadoras são: a aprendizagem da leitura e da escrita e a assimilação dos conteúdos propostos, pois esse aprendizado depende muito da sua rotina fora da escola e de como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas.

A respeito do ato de ensinar a ler e escrever, Soares (2003) diz que o papel do professor é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Outra pergunta destinada aos professores foi quanto ao significado da EJA para você? Os professores responderam que:

P1 – A EJA é uma modalidade de ensino que dá a oportunidade para as pessoas que não puderam concluir seus estudos na educação básica, de estudarem para concluírem o nível fundamental.

P2 – A EJA significa uma modalidade de ensino que surgiu para ajudar as pessoas a alcançarem uma boa formação, mesmo que seja fora dos padrões de idade-série.

P3 – A modalidade de ensino EJA é uma oportunidade para os alunos resgatarem um pouco dos conhecimentos que deveriam ter tido, na infância, ou seja, são os conhecimentos básicos que são trabalhados por etapas de ensino.

De acordo com as respostas obtidas, notou-se que os professores possuem conceitos parecidos a respeito da EJA, reconhecendo a importância de trabalhar a educação de jovens e adultos como meio de promover oportunidades e direitos a pessoas que não puderam estudar na idade certa. Apesar disso, seria importante que os mesmos pudessem ampliar seus olhares

em relação à EJA através de estudos e discussões durante as reuniões pedagógicas, buscando formações continuadas e exercendo de maneira mais criativa suas práticas.

A esse respeito, a formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de reacender a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias, visto que nenhum indivíduo “nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1997, 58).

Partindo deste processo de *fazer-se educador*, questionamos os professores quanto às características que consideram mais marcantes dos estudantes da EJA. Conforme as respostas deles.

P1 – As características marcantes dos estudantes da EJA, são: alunos com rotinas diferentes, pouco tempo para se dedicarem aos estudos e muitos com uma vida muito precária.

P2 – Muitos dos alunos já possuem responsabilidade de pai e mãe, trabalham desde cedo e têm pouco tempo para estudarem.

P3 – Os alunos gostam de metodologias atrativas e de aulas dinâmicas. Suas características marcantes são: força de vontade em aprender, coragem de encarar as dificuldades e disposição para vencer a rotina do trabalho e conciliar com os estudos.

Mediante as respostas obtidas, verificou-se que os professores conhecem e consideram características marcantes dos alunos da EJA, as dificuldades enfrentadas para conseguirem frequentar as aulas e a rotina que todos têm para poderem se dedicar aos estudos. A este respeito, precisamos compreender que ainda se faz necessário ampliar nosso campo de visão acerca das características que cercam o estudante da EJA, pois, como nota Arroyo (2011):

Vê-los em sua trajetória humana. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e a sobrevivência (ARROYO, 2011, p. 99)

Muitas são as facetas que caracterizam esta modalidade de ensino, como, por exemplo, as tentativas malsucedidas, a ineficiência do processo de ensino, a evasão escolar, dentre tantas outras problemáticas que exigem de todos um novo olhar em virtude da relevância e especificidades desta modalidade. É importante destacar, que mesmo não funcionando como esperado, essa modalidade continua ativa na busca de alcançar seus objetivos e atender às necessidades básicas dos sujeitos por esta atendidos.

4.3. A visão dos alunos do EJA sobre a prática pedagógica

Os alunos entrevistados estudam a terceira etapa da EJA, e possuem idades entre 18 e 25 anos de idade. São filhos de agricultores e de pais que não possuem emprego fixo. Dois deles trabalham ajudando os pais na lavoura e o outro presta serviço num supermercado, arrumando as prateleiras. Todos trabalham diurnamente e estudam e à noite.

Inicialmente, questionamos aos alunos *os motivos que levaram a ingressar nas turmas de EJA?*

A1 – Eu desisti cedo, porque minha mãe trabalhava de doméstica nas casas dos outros e eu precisava cuidar dos meus irmãos.

A2 – Eu parei de frequentar as aulas com 12 anos, porque não aprendi a ler e não entendia o que a professora ensinava, meu pai precisava de ajuda para manter o sustento da casa, daí fui trabalhar para ajudar.

A3 – Eu estudei até a terceira série no interior, quando vim para a cidade achei difícil os estudos e nem aprendi a ler direito, então achei melhor ir trabalhar para ajudar minha família.

Diante dessas respostas obtidas, viu-se que os alunos deixaram de estudar para poder trabalhar e ajudar no sustento de suas famílias, demonstrando que desde cedo passaram a ter responsabilidades com o trabalho. Além dessa justificativa, foram mencionadas as dificuldades em aprender a ler e assimilar os conteúdos desenvolvidos. Mediante o exposto, nota-se que a maioria dos alunos da EJA deixam os estudos por não conseguirem ter uma aprendizagem satisfatória, ou por estarem inseridos muito cedo no mundo do trabalho, acabando por exigir o retorno à escola e então desistindo, pois não conseguem conciliar escola e trabalho.

Além disso, percebemos que estes retornam à escola com uma bagagem de vida diferenciada, por motivações que também se distinguem uma das outras. Costa *et al.*, (2006) afirma que:

A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (COSTA; ÁLVARES; BARRETO, 2006, p. 4)

Toda a experiência adquirida na vida familiar, cultural e social, as dificuldades e desafios não significam a incapacidade de aprender, mas sim uma visão mais ampla de mundo, de saberes e conhecimentos informais. Assim, foi questionado aos alunos *o que os motivou a voltar a frequentar a escola?*

A1 – A necessidade da formação básica para inúmeras situações.

A2 – Eu recebi uma proposta de emprego da prefeitura e não pude assumir, porque não tinha nem o ensino fundamental completo.

A3 – Depois de certo tempo, observei que eu precisava estudar para poder conseguir um emprego melhor.

Considerando o questionamento sobre o que motivou os entrevistados a retornar à escola, verificou-se que cada um apresentou uma justificativa diferente, porém, basicamente o mesmo objetivo, que é o de buscar um meio de vida melhor para sobreviverem, alcançar um espaço mais favorável no mundo do trabalho.

Para muitos, a educação é vista como um caminho para alcançar melhor qualidade de vida, promover a inclusão social e a autonomia. Segundo Gadotti (1979), é com muito esforço que jovens e adultos trilham esse caminho, já que eles

lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego (GADOTTI, 1979, p. 23).

Conforme o exposto, a escola precisa olhar para esse(a) aluno(a) sujeito da EJA e perceber que, por trás daquela roupagem, existe um homem ou uma mulher que vem à escola depois de seus dias de lutas, de cansaço, mas que tem consciência da importância da escolarização para a vida em todos os âmbitos, em especial no âmbito profissional, que o aprendizado pode ser sinônimo de oportunidades para uma vida melhor.

Apesar de perceber que muitos veem a escola na perspectiva acima, questionamos os alunos sobre *quais as principais dificuldades encontradas para estudar a EJA?* A este respeito, os alunos disseram:

A1 – Eu tenho muita dificuldade de assimilar os conteúdos entender as aulas, e muitas vezes chego muito cansado do trabalho e fico sem coragem de ir à escola.

A2 – Eu não gosto muito das aulas, porque são cansativas. A gente trabalha o dia todo e quando chega na escola, tem professor que só repassa o conteúdo no quadro e explica um pouquinho, quase não interage com a turma, isso é muito ruim.

A3 – As dificuldades que enfrento é o cansaço do trabalho e porque não domino bem a leitura, tenho dificuldades também em fazer continhas.

Sobre o questionamento aos entrevistados das dificuldades encontradas para se estudar a EJA, observou-se que o cansaço do trabalho diário e as metodologias monótonas utilizadas

pelos professores são os motivos mais comuns. Com isso, é importante enfatizar que a forma como o professor trabalha em sala de aula pode ajudar a diminuir essa concepção, visto que a metodologia diferenciada traz uma ampla variedade de incentivos e motivação, para que o educando se sinta atraído pelas aulas e de estudar com mais entusiasmo.

Verifica-se que as dificuldades que os alunos da EJA enfrentam podem ser sanadas através de um planejamento metodológico eficaz, que contenha uma proposta pedagógica que demonstre incentivo aos estudos. Isso depende muito da dedicação e força de vontade do educador em querer fazer a diferença, em buscar metodologias atrativas para facilitar seu trabalho e a interação com sua classe.

Com o intuito de conhecer ainda mais sobre o desenvolvimento das atividades em classes de EJA sob o olhar do aluno, questionamos *como são ministradas as aulas na educação de jovens e adultos?* Referente a esta interrogativa, os alunos responderam que:

A1 – Alguns professores são legais, conversam, contam histórias, passam algumas atividades dinâmicas, mas existem outros que só repassam as aulas e colocam um montão de atividades para a gente responder e quase não explicam.

A2 – As aulas são um pouco tradicionais, são poucos professores que estimulam a turma com aulas legais, a maioria só dá suas aulas no quadro ou apostilado, pouco conversam e passam várias atividades.

A3 – As aulas são boas, porém os professores é que deixam a desejar na forma de repassar os conteúdos, porque usam mais a escrita dos conteúdos no quadro e quase não usam outros recursos atrativo para mudar a rotina de sala de aula.

Percebe-se, deste modo, que os alunos não estão muito satisfeitos com a metodologia de grande parte dos professores da EJA, que usam procedimentos que não são atrativos para os alunos, ficam na mesmice, continuam com o tradicionalismo e não buscam alternativas de ensino mais atraentes. Essa insatisfação é perceptível nos educandos, porque já possuem conceitos pré-formados sobre vários assuntos.

É importante destacar que a metodologia do professor pode fazer toda a diferença no ambiente escolar. Faz-se necessário, ainda, que este tenha força de vontade para exercer bem seu papel enquanto educador, e acredite que a educação seja um processo no qual o indivíduo toma a história em suas mãos a fim de mudá-la. Como afirma Funck (1994, p. 14), acreditar na capacidade do educando de aprender, criar, desafiar só será possível se o educador deixar de oferecer atividades pré-moldadas, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende.

Finalmente, questionamos os alunos sobre seus anseios e perspectivas: *A educação de jovens e adultos atende seus anseios e expectativas?*

A1 – De certa forma sim, porque estou conseguindo ir a diante com meus estudos, mesmo com dificuldades, mas estou caminhando.

A2 – Mais ou menos, porque os conteúdos que são selecionados só dá para serem trabalhado os de extrema importância, muita coisa fica sem ser vista, porque não há tempo, e o cronograma do ano letivo não consegue ser cumprido como deveria.

A3 – Atende as minhas necessidades básicas, mas, não é o suficiente para que eu possa me sentir satisfeito com o aprendizado adquirido, porque muitos assuntos são vistos superficialmente e outros nem isso.

De acordo com as respostas obtidas dos entrevistados, observou-se que a EJA atende de forma superficial as expectativas, ou seja, os educandos não estão totalmente satisfeitos com o aprendizado adquirido através dessa modalidade de ensino, por não ter uma abordagem mais ampla dos conteúdos.

Mediante essa proposição, é importante destacar que a EJA deve ser olhada de modo mais amplo, como uma possibilidade de mudar a realidade de vida do educando. Os conteúdos que não são trabalhados de forma mais abrangente, podem ser ampliados pelo próprio aluno. Isso dependerá de sua disponibilidade em querer se aprofundar naquilo que ele não obteve satisfação em aprender, pois hoje, existem muitos meios de se obter conhecimentos amplos sobre tudo, sem estar diretamente em sala de aula, basta o indivíduo ir em busca de novas informações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo realizou brevemente algumas reflexões acerca das práticas pedagógicas de professores da EJA no município de Garrafão do Norte, estado do Pará, sob o olhar dos professores e dos alunos que vivenciam a modalidade. Verificou-se que há uma diversidade de pensamentos e propostas a serem discutidas e analisadas sobre essa modalidade de ensino, porém percebe-se que teoricamente as alternativas de mudanças e melhoria quase sempre direcionam a imagem do educador e sua prática pedagógica no contexto escolar.

Conforme observado nos discursos apresentados por alunos e professores neste estudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos precisam ser repensadas. As práticas desenvolvidas em sala de aula não podem reproduzir a prática vivenciada pelo professor no seu processo de escolarização, nem tão pouco ser uma mera

reprodução da prática desenvolvida com as crianças e adolescentes do ensino fundamental, mas, precisa estar voltada para a valorização e evolução de seus sujeitos.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de um trabalho efetivo na promoção de formação de professores para a EJA para analisar as políticas públicas que façam esta modalidade de ensino deixar de ser um meio compensatório de carga horária e passe a ser olhada a partir do verdadeiro princípio que a norteia. Ou seja, contribuir para a formação de sujeitos, homens e mulheres, jovens ou adultos a conquistarem seu espaço, transformarem suas vidas.

Portanto, ao realizar a referida pesquisa nas turmas da EJA, faz-se indispensável conhecer ainda mais o universo dessa modalidade de ensino. No futuro, quando serviremos como educadores, precisaremos refletir sobre nossas próprias práticas educativas para promover mudanças no processo de ensino aprendizagem dos estudantes da EJA ajudando na construção e realização de sonhos, com esperança de dias melhores, contribuindo para novos recomeços e novos caminhos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Tatiana Karla Maia de Queiroz. **A educação de jovens e adultos: expectativas dos alunos em relação ao retorno escolar**. João Pessoa. UFPB, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BASSO, I.S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, Campinas, v.19, n.44, abr. 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03. julho de 2019.

BZEZINSKI, I. **Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente**. Brasília. Plano, 2002.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sônia Carbonell; BARRETO, Vera. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunas e alunos da EJA**. 1a. ed. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2006. v. 05. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 03. julho de 2019.

FERREIRA, D. C. **Caderno Temático sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos)**, 2008. Disponível em: Acesso em: 04 julho de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUCK, I. T., **Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. GADOTTI, M., *História das ideias pedagógicas*. Editora Ática, 8ª edição. São Paulo. 2003.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Garrafão do Norte**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/garrafao-do-norte/panorama>. Acesso em: 03. julho de 2019.

MACÁRIO Epitácio. **Determinações Ontológicas da Educação: uma leitura à luz da categoria trabalho**, 21ª Reunião ANPED, 2001.

MEDEIROS, Jaqueline Pavelegini; ROSA, Elisa Araguayo. **Plástico: um tema gerador para o ensino de polímeros**, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2006.

SERGIO, Haddad and DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.108-130.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Cynthia Pereira de. et al. **Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras**. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED – Associação – 2001.

Vargas, P. G.& Gomes, M. F. C. (2013). **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos**. *Educ. Pesque.*39(2), p. 449-463. Recuperado em 4 de abril, 2018.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SENINHA

Elissandra Maria Gomes Da Silveira
Simone Bitencourt Braga

1. INTRODUÇÃO

A afetividade, de modo geral, relaciona-se com sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia; possui intensa relação com os mais diversos termos como: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. Seu papel nas relações além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, é considerada também, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana (MELLO; RUBIRO, 2013).

No tocante à afetividade, ela é sempre referida às vivências individuais dos seres humanos, é forma de expressão mais complexas e essencialmente humanas. A afetividade “diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifestação de estados de sensibilidade, que vão de disposições orgânicas às sociais/existenciais ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo” (WALLON, 1971, *apud* RODRIGUES, 2008, p.18).

Normalmente entende-se que a afetividade está ligada apenas à demonstração de carinho. Porém, vai além, pois também envolve alguns aspectos como a solidariedade, a cooperação, compreensão, compartilhamento e entre outros. Segundo Silva e Renck (2015, p. 1), a afetividade acompanha o ser humano durante toda sua vida e desempenha um importante papel no seu desenvolvimento e em suas relações sociais, pois sabe-se que todo ser humano necessita de carinho, cuidados, atenção e estímulo para uma vida saudável.

No contexto escolar, a afetividade também é de suma importância, pois sua ausência na relação professor-aluno pode trazer sérias consequências para o aluno, entre elas, desinteresse, baixa autoestima, raiva, entre outros sentimentos. Oliveira (2011, p.207) salienta que o professor em sua prática pedagógica deve “ser uma pessoa verdadeira que se relaciona afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolham suas emoções”. Assim, a relação do professor com a criança reflete no desenvolvimento pleno das capacidades de relações sociais, culturais e afetivas das crianças.

Nessa mesma direção, Freire (1996, p. 141) reitera a importância de o professor ter uma postura afetiva ao dizer que:

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p. 141)

Portanto, há relevância na ternura diante da seriedade que o papel docente assume, pois não é necessário que o professor seja severo com seus alunos para que este obtenha êxito em sua prática pedagógica. A educação é um processo coletivo e a afetividade está relacionada à opção democrática de construção do conhecimento, considerando as características do público alvo.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) enfatizam que

os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação (BRASIL, 2013, p. 110).

Nesse contexto, o professor deve ter disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução em médio prazo no contexto da sala de aula, o que requer atenção e sensibilidade aguçadas. Já os alunos precisam vivenciar momentos que potencialmente geram crescimento, que vão ter implicações positivas e marcantes em seu desenvolvimento.

A escolha do *lôcus* da pesquisa serem um 1º ano do ensino fundamental, ocorreu pela mudança de contexto que a criança desse ano sofre, pois, o aluno vem da educação infantil, etapa em que as relações afetivas são mais intensas. Assim, investigar como esse tipo de relação está presente no 1º ano, foi o que motivou a realização dessa pesquisa.

Em vista disso, de forma geral se objetivou investigar se a afetividade está presente na relação professor/aluno no 1º ano do ensino fundamental. De modo específico, buscou-se compreender a concepção de afetividade apresentada pelos professores participantes da

pesquisa; identificar de que forma acontece a relação professor/aluno nesse contexto; e analisar as práticas pedagógicas dos professores com relação à afetividade.

Par alcançar esses objetivos a pesquisa foi do tipo qualitativa, que de acordo com Schaida (2014) é relevante no meio educacional, já que

parte da realidade identificada, provendo reflexões acerca desta, e colaborando para maior eficácia dos trabalhos, tendo em vista a necessidade do conhecimento aprofundado do ambiente escolar, considerando suas diversidades e implicações das relações humanas. (SCHAIDA, 2014, p. 66-67)

Como instrumento de coleta de dados utilizamos o questionário e a entrevista semiestruturada. Falando sobre a entrevista e os questionários, Moroz e Gianfaldoni (2006) afirmam que:

Tanto o questionário quanto a entrevista devem ser cuidadosamente planejados, de forma que as questões especifiquem claramente o conteúdo que se pretende seja abordado pelo sujeito. A entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos. Porém, se por um lado a entrevista tem a vantagem de maior flexibilidade em relação ao questionário, esse tem a vantagem de poder ser utilizado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85)

Assim, foram entrevistadas 02 professoras que exercem a docência na escola pesquisada, ambas trabalham com o 1º ano do ensino fundamental. As professoras estão identificadas como professora A e professora B.

Com o intuito de identificar as práticas pedagógicas que os professores utilizam para desenvolver a afetividade no contexto da aprendizagem das crianças, utilizou-se a técnica da observação participante, que, para Gil (2002, p.35), “é o procedimento fundamental na construção de hipóteses. O estabelecimento sistemático de relações entre os fatos no dia a dia e que fornece os indícios para a solução dos problemas propostos pela ciência”.

Assim, a observação foi realizada em duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Seninha, no período de uma semana. Foi observada uma turma no turno da manhã, no horário entre 07h30min e 11h30min, e outra à tarde, no período de 14h às 18h.

Após a coleta dos dados, procedeu-se à análise deles. Tal etapa é de suma importância, pois, a partir dela, compreendemos os dados coletados, tanto para “confirmar ou não os pressupostos da pesquisa” quanto para “responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado” (MINAYO, 1992, p. 69). Os resultados obtidos após esse percurso metodológico serão apresentados *a ulteriori*.

2. COMO OS PROFESSORES ENTENDEM A AFETIVIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Como já destacado, a afetividade é fundamental no ambiente escolar para que se tenha um melhor resultado no relacionamento entre alunos e professores e consequentemente na aprendizagem. A esse respeito, Vygotsky (2001, p. 65) afirma que o professor precisa “relacionar seu comportamento com uma emoção positiva, para obter o sucesso pretendido no processo de ensino-aprendizagem”. Além disso, o educador não deve apenas fazer “com que o aluno apreenda e assimile o conteúdo”, mas que ele sinta “o conteúdo relacionando-o às emoções”, pois, “o professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto” (EMILIANO E TOMÁS, 2015, p. 65, *apud* VYGOTSKY, 2001).

Em vista disso, procuramos identificar qual a concepção que as professoras possuem em relação à afetividade. A seguir transcrevemos as falas desses sujeitos em relação a como encaram a afetividade no cotidiano escolar:

“É um laço criado entre pessoas que os torna capaz de sentir emoções, sentimentos. A afetividade é a ferramenta mais eficiente para a superação das dificuldades encontradas pelos alunos. Através do afeto os professores conseguem demonstrar qos alunos como eles são importantes, melhorandosua autoestima, sua autoavaliação e consequentemente os tornando seres mais construtivos” (PROFESSORA A).

“Afetividade significa capacidade individual de experimentar sentimentos, emoções e tem um papel essencial no aprendizado cognitivo incluso em nosso PPP” (PROFESSORA B).

As respostas das professoras demonstram que, para elas, a afetividade tem papel essencial no aprendizado dos alunos, contribuindo para sua autoestima. Tal compreensão está correta tendo em vista que, conforme afirma Coutinho (s/d, p. 12), “a afetividade está intrinsecamente relacionada à aprendizagem”. Pois, ela tem o “poder de influenciar positiva e significativamente a forma pela qual os seres humanos aprendem. É através da vivência afetiva que o aluno produz e edifica qualitativamente a sua aprendizagem” (*idem*).

Outro aspecto importante em relação a como as professoras compreendem a afetividade foi possível ser notado quando perguntamos se a afetividade resume-se a carinhos e contatos físicos. As respostas revelaram que ambas não encaram a afetividade apenas como demonstração de carinho. Em suas palavras:

“Não. A afetividade está presente em todas as fases da vida do ser humano, nas experiências vividas no relacionamento com o outro, ela está em nós como uma fonte geradora de potência de energia” (PROFESSORA A).

“Não. Afetividade cria laços e revela sentimentos e atitudes em relação aos outros seres e objeto”s (PROFESSORA B).

Segundo Silva e Renck (2015, p. 6) a afetividade “está relacionada diretamente a todas as formas de sentimentos e gestos às vivências humanas, e exerce um papel fundamental, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações”. Nessa perspectiva, perguntou-se às professoras sobre qual a importância da afetividade na relação professor/aluno e aluno/professor. Elas responderam que:

“Afetividade tem grande influência na relação professor/aluno e vice-versa. O professor precisa conquistar o aluno, utilizar a transmissão do conhecimento de forma positiva a fim de envolvê-lo, motivá-lo com palavras de incentivo e expressões positivas, pois esse processo de ensino se torna difícil, marcante e, por vezes, infrutíferos se o professor e o aluno não tiverem um envolvimento emocional satisfatório, fica muito difícil” (PROFESSORA A).

“É crucial para o desenvolvimento da aprendizagem, pois desencadeia a autoestima, o interesse e a motivação” (PROFESSORA B).

As falas apresentadas apontam a importância da afetividade entre professores e alunos e sua interferência de maneira positiva na aprendizagem do aluno, pois cada gesto do professor tem reflexos no desenvolvimento do aluno, sendo importante valorizar as ações da criança, portanto, a afetividade é muito importante e a falta dela pode trazer problemas para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. A este respeito Mahoney e Almeida (2005, p. 26) afirmam que “quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor”.

3. A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA VISÃO DAS PROFESSORAS

O desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel imprescindível nesse contexto. Por isso, entende-se que a afetividade é essencial no desenvolvimento, pois “uma vez que na ausência de uma educação, que deixa de abordar a emoção (aspectos afetivos) em sala de aula e na família, poderá ocasionar prejuízos

incalculáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança” (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 4).

Tendo em vista que há uma relação direta entre a afetividade e o desenvolvimento da aprendizagem, perguntamos às professoras se para elas havia uma relação direta entre afetividade e desenvolvimento cognitivo. Elas responderam que:

“Sim. Pois o pensamento surge por meio da motivação que inclui afeto, emoção, impulsos. Só se consegue entender o pensamento de um indivíduo quando se compreende a sua base no aspeto afetivo” (PROFESSORA A).

“Sim. Pois afetividade consiste no caráter de um indivíduo” (PROFESSORA B).

Observa-se, por meio das falas das professoras, que elas sabem da existência dessa relação, mas não sabem explicar com clareza seu desenrolar. Acredita-se que essa falta de aprofundamento do conhecimento entre afetividade e desenvolvimento seja reflexo da falta de uma boa formação inicial ou de formação continuada, que trate sobre a questão da afetividade e sua relação com o processo de aprendizagem. Isso é mais evidenciado quando questionamos as professoras sobre as práticas pedagógicas que costumam utilizar para desenvolver a afetividade na perspectiva da aprendizagem das crianças. As respostas foram:

“Roda de conversa, trabalhos individuais e em grupos envolvendo música, pintura, desenho. É bom ressaltar tão importante quanto proporcionar as atividades é observar como o aluno se comporta diante delas” (PROFESSORA A).

“Sabemos que o afeto é um instrumento pedagógico em ambiente estimulando experimentação, jogos diversos, trabalhos em grupos, música, pintura e desenho” (PROFESSORA B).

Nota-se que, na resposta da Professora B, ela refere-se afetividade como um instrumento pedagógico, um entendimento totalmente contrário ao afirmado no início da pesquisa, onde ela mesma definiu a afetividade como uma questão relacionada às emoções, tendo um papel essencial no aprendizado cognitivo.

Assim, é vital que os professores tenham um entendimento adequado acerca do afeto, reconheçam a relevância da afetividade e que esta envolve as variadas formas de atuação do professor em sala de aula e seu trabalho pedagógico, pois tudo faz parte desse papel, na qual a afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes ela se dá em forma de elogios, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. Por isso, “é importante destacar essa forma de afetividade,

pois às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva” (MELLO; RUBIRO, 2013, p. 6).

Até mesmo a forma como a sala de aula está organizada pode refletir nas relações afetivas que se estabelecem com os alunos. Em vista disso, procurou-se saber se as professoras consideravam que as formas como suas salas de aula estavam organizadas influenciavam as relações afetiva com os alunos.

“Sim. Pois é preciso proporcionar ao aluno um ambiente adequado que lhe transmita segurança que lhe proporcione sentimentos positivos” (PROFESSORA A).

“Acredito que não, pois o educador deve saber dosar, pois não devemos jamais ser afetivos sem adquirir os aprendizados ao exercício docente” (PROFESSORA B).

Observa-se nestas falas que a Professora A destaca a necessidade da organização de um ambiente adequado, propício à aprendizagem para que a afetividade possa acontecer na escola. Já a professora B acredita que a organização da sala não exerce influencia na relação afetiva com os alunos. No entanto, é importante sim levar em consideração a forma em que as salas de aulas são organizadas, pois de acordo Barbosa (2001) a escola

precisa ser pensada acima de tudo em se organizar pedagogicamente e estruturalmente no sentido de receber as crianças, lhes dando garantia de segurança, acolhimento e cuidado e primordialmente oferecer momentos prazerosos, onde elas possam desenvolver-se na sua integridade, onde possibilite construir sua afetividade (grifo nosso), sociabilidade e identidade, através de momentos de interações, tanto em momentos planejados quanto espontâneos. (BARBOSA, 2001, p. 63)

A escola deve buscar estratégias que possibilitem a construção da afetividade através do desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize o cuidado e a construção do conhecimento de uma forma prazerosa, relacionando afeto e desenvolvimento cognitivo, como destacam Leite e Tassoni (2000, p.150), “o desenvolvimento afetivo e cognitivo são indissociáveis e constituem uma única realidade – o desenvolvimento do indivíduo. Ambas as dimensões influenciam-se contínua e mutuamente”. Nesse sentido, deduziu-se o consenso entre as professoras entrevistadas sobre a criança aprender e desenvolver-se melhor quando as relações de afeto fazem parte do cotidiano escolar. Para elas:

“Uma criança aprende melhor e mais rápido quando se sente amada, pois o amor lhe transmite segurança” (PROFESSORA A).

“Sem dúvida, o educador que sabe exercer sua prática pedagógica com amor torna eficaz a aprendizagem feliz do aluno” (PROFESSORA B).

Ficou evidente na fala das professoras que elas acreditam que a afetividade está diretamente relacionada com a aprendizagem da criança. Por isso, procurou-se investigar se essa relação se efetiva nas práticas pedagógicas que elas desenvolvem.

4. A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na observação realizada na escola, foi possível perceber se a afetividade estava presente na prática pedagógica das professoras. Inicialmente, buscou-se conhecer que ações são desenvolvidas na escola para desenvolver a afetividade na perspectiva da aprendizagem das crianças e se, no planejamento escolar, é levada em consideração a questão da afetividade. A este respeito, as professoras nos relataram que:

“Uma vez ao mês a gente promove a ação família na escola, em que o primeiro momento os pais entram na sala, onde estão as crianças aí participam junto com eles de alguma atividade pedagógica, ou uma pintura, alguma coisa nesse sentido. Aí logo depois eles saem vão para o recreio, aquela área de recreação às vezes tem palestra, está é a ação que a gente desenvolve uma vez ao mês para promover a afetividade, pois as crianças se sentem motivadas e querem fazer o melhor para seus pais e está dando super certo” (PROFESSORA A).

“Afetividade é uma temática contemporânea, sendo assim, nossos planejamentos buscam criar situações, onde o aluno possa ser apto a enfrentar a realidade, ou seja, conhecer a si próprio e a seu semelhante” (PROFESSORA B).

As falas das professoras apresentam direções opostas. A professora B apresentou uma resposta que foge do que foi perguntado, acredita-se que talvez pela pouca formação e experiência que possui. Já a professora A demonstrou uma compreensão maior do assunto em questão, o que talvez possa ser justificado pela sua formação e maior experiência profissional, possui mais de 15 anos de docência. Entretanto, sua resposta apresenta a afetividade como uma ação pontual, como se tivesse hora para acontecer. O que parece é que a escola resolveu desenvolver um projeto de aproximação entre família e escola para aproximar os pais que eram muito ausentes. Trata-se de uma atividade importante, mas quando se trata das relações afetivas que devem permear na educação, é muito pouco, pois a afetividade não pode existir de forma esporádica, a afetividade deve estar presente na escola por meio das relações estabelecidas com as crianças e devem acontecer todos os dias em todos os momentos. Pois:

A inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, se dá o tempo todo, seja na sala ou no pátio, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento (SALTINI, 2008, p.100).

Assim, por meio da observação, analisou-se e identificou-se algumas situações que ajudaram a perceber o lugar que a afetividade ocupa na escola pesquisada.

5. O LUGAR QUE A AFETIVIDADE OCUPA NO COTIDIANO DA ESCOLA PESQUISADA

A primeira turma observada foi a da Professora A, que conta com um total de 29 alunos, sendo um deles portador de necessidades especiais. A sala de aula possui um ambiente amplo e arejado onde a professora aguarda a chegada dos alunos na porta da sala, desejando boas vindas e indagando-os sobre como foi o final de semana, deixando os alunos se expressar à vontade, sendo um aluno por vez. Consideramos tal atitude como positiva, pois – às palavras de Silva (2001) – ela demonstra a importância do professor:

[..] para que os alunos sintam-se mais seguros, criando, assim, um ambiente de aprendizado tranquilo, pois a afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos[...] (SILVA, 2001, p. 10).

Durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, observou-se que a professora oportuniza que cada criança sintam-se bem e acolhida no ambiente escolar e instiga os alunos a participar das rodas de conversas. A mesma acompanhou os alunos no desenvolvimento das atividades, sendo muito prestativa ao chamado dos alunos. Nota-se que os alunos demonstram autonomia, crianças comunicativas que interagem bem com a professora e entre si. E isso é bastante positivo, pois, para Leite (2012):

A mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (LEITE, 2012, p. 2).

Observa-se que, pelo fato da turma ser grande, algumas vezes era necessário que a professora aumentasse o tom de voz, pois os alunos são bastante eufóricos, falantes e comunicativos e tem uma interação muito intensa com os outros colegas.

Na resolução de conflitos, notou-se que a professora costuma manter a autoridade e valoriza a reconciliação. Quando há qualquer conflito entre as crianças, a professora tenta apaziguar. Todavia, costuma alterar o tom de voz, falando em voz alta com os alunos em tom imperativo. Pede que todos fiquem quietos e calados, solicita que o “aluno agressor” peça desculpas para o colega e façam as pazes. A forma de falar dessa professora atende à crítica de Leite e Tassoni (2000), que atentam ao

[...] que se diz, como se diz, em que momento e por que – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por que – afetam profundamente a relação professor/aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeitos e objetos. Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (LEITE; TASSONI, 2000, p. 11).

A Professora A é bastante comunicativa com os alunos estimula-os a acertar, passa segurança e deixa os alunos à vontade para expor suas opiniões. Ela não passa muito conteúdo, conversa bastante com a turma. Essa maneira de agir da professora nos mostra o quanto o papel de mediador do professor é importante para que o aluno estabeleça uma relação afetiva com o que está aprendendo. De acordo com Leite (2012):

A qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar - relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos - vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas (LEITE, 2012, p. 6).

A segunda turma observada foi a da Professora B, que conta com um total de 20 alunos e trabalha no turno da tarde. Embora seja uma turma pequena, os alunos são bastante agitados. A sala é quente e pequena e ainda é forrada, tendo apenas uma grade e a porta para ventilação. A sala de aula apresenta uma boa organização, a professora demonstra zelo na decoração do ambiente que conta com quadro de “chamadinha”, quadro com numerais, silabário, quadro de aniversariantes do mês e cantinho da leitura para tornar o ambiente propício para a prática da aprendizagem.

A Professora B recebe os alunos na porta da sala e inicia a aula dando “boa tarde, sejam bem-vindos”. Em seguida, os alunos também desejam boas vindas aos colegas.

Foi possível observar que esta professora apresenta um comportamento calmo nos momentos de algum conflito entre os alunos e, em nenhum momento, alterou o tom de sua voz. Notou-se também que ela demonstra preocupação com o bem-estar das crianças, devido ao clima de muito calor ela distribui água para os alunos durante a aula.

Em um dos dias de observação, a professora B conversou com as crianças sobre o que tinham almoçado, falou sobre a importância da boa alimentação para a qualidade de vida das pessoas. Nessa conversa, as crianças tiveram oportunidade de se expressarem e falarem sobre seus hábitos alimentares. A respeito da forma como o professor interage com os alunos durante as atividades em sala de aula, Leite e Tassoni (*op.cit.*) afirmam que

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. (LEITE; TASSONI, 2000, p. 20).

De modo geral, notou-se que as docentes procuram estabelecer uma boa relação afetiva com os seus alunos. Isso ficou evidenciado pela maneira como elas falam com as crianças, pela forma como elas procuram resolver os conflitos que surgem e pelo diálogo que procuram estabelecer com eles, dando-lhes oportunidades de expor suas opiniões e também por se preocuparem com o bem-estar deles.

No entanto, há momentos em que, ao se preocuparem demais com os conteúdos a serem trabalhados, a afetividade acaba sendo deixada de lado, especialmente quando essas docentes procuram seguir uma rotina rígida a fim de dar conta dos conteúdos da sequência didática. Em vista disso, é importante que os professores tenham consciência que, conforme aponta Leite (*op. cit.*, p. 6), são nas atividades de ensino que se concentram efetivamente “grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc.”. Todos esses elementos compõem a trama de relações interpessoais que resultam em um “enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo”, dependendo da maneira como essas interações e experiências são vividas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar sobre a importância da afetividade para o processo ensino-aprendizagem, não se pode pensar que essa afetividade é simplesmente carinho que as crianças devem receber dos seus professores na escola. Na verdade, é pensar em atenção de forma ampla, uma vez que a criança na escola deve receber muito mais que simples carinho – deve sentir-se segura para que seu processo ensino-aprendizagem seja desenvolvido de forma adequada.

A afetividade desenvolvida entre professores e crianças ultrapassa os limites da prática docente, do ambiente escolar, do semestre e do ano letivo. É, na verdade, uma relação que deixa marcas, e que deve sempre buscar a afetividade como forma de construção das interações e do conhecimento. Assim, considera-se o papel do professor como elo fundamental na busca de relações interpessoais que valorizem o universo afetivo e que consequentemente contribuirão para uma melhor aprendizagem do aluno.

Por isso, a presente pesquisa buscou investigar se a afetividade está presente na relação professor/aluno no 1º ano do ensino fundamental no contexto da Escola Municipal Seninha, em Capitão Poço/PA. De modo específico, buscou-se 1) compreender a concepção de afetividade apresentada pelos professores participantes da pesquisa; 2) identificar de que forma acontece a relação professor/aluno nesse contexto e 3) analisar as práticas pedagógicas dos professores com relação à afetividade. Os resultados revelaram que:

- a) Para as professoras entrevistadas a afetividade tem papel essencial no aprendizado dos alunos, contribuindo para sua autoestima, interesse e motivação, não se resumindo, portanto, apenas à demonstração de carinho.
- b) No que tange a relação entre a afetividade e o desenvolvimento dos alunos foi possível perceber que as professoras entendem que existe essa relação, mas não sabem explicar com clareza como ocorre. Esse desconhecimento sobre a relação entre afetividade e desenvolvimento, talvez seja reflexo da falta de uma boa formação inicial ou de formação continuada que trate sobre a questão da afetividade e sua relação com o processo de aprendizagem. Apesar disso, é consenso entre as professoras entrevistadas que a criança aprende e se desenvolve melhor quando as relações de afeto fazem parte do cotidiano escolar.
- c) Foi possível perceber que, de modo geral, as duas professoras procuram estabelecer uma boa relação com os seus alunos. Isso ficou evidenciado pela maneira como elas falam com as crianças, pela forma como elas procuram resolver os

conflitos que surgem e pelo diálogo que procuram estabelecer com eles, dando-lhes oportunidades de expor suas opiniões e também por se preocuparem com o bem-estar deles.

d) De modo geral, constatou-se que embora ambas as professoras encarem a afetividade como elemento importante em suas práticas, , há momentos em que ao se preocuparem demais com os conteúdos trabalhados, a afetividade acaba sendo deixada de lado, especialmente quando elas procuram seguir uma rotina rígida a fim de dar conta dos conteúdos da sequência didática. Por isso, é necessário que elas busquem maiores conhecimentos sobre essa temática a fim de compreenderem melhor como a afetividade influencia na aprendizagem do indivíduo e como é necessário que ela esteja presente em todos os momentos na prática educativa desenvolvida pela escola.

Essa pesquisa evidenciou que, para haver uma aprendizagem efetiva e significativa, é de suma importância que a afetividade esteja presente em todas as práticas desenvolvidas pelo professor. Foi possível compreender que a afetividade não se resume a demonstrações de carinho. É algo muito complexo, relacionado à questão do cuidado, do estímulo e respeito, pois quando o aluno se depara com professores que não entendem suas limitações e não valorizam, seus avanços e sua autoestima podem decrescer. O afeto refere-se à emoção, o incentivo, a oferta de oportunidade para o aluno expressar-se, elevando sua autoestima e fazendo com que ele se desenvolva, pois, as relações afetivas implicam na interação entre pessoas, assim como na relação ensino aprendizagem. Portanto, a afetividade deve estar presente mesmo nos momentos de transmissão e produção de conhecimento.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Márcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. **Afetividade na Educação Infantil**. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar n.º 7, 2012.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Afetividade no desenvolvimento da criança**. Contribuições de Henri Wallon. Rev. Fac. Educ. UFG, 2008.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001

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

COUTINHO, Maria Ione Alexandre. **A Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem/>. Acesso: em 20/07/2019.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. Cadernos de Educação: **Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2015.

FAZENDA, S. Carvalho. **Histórias e políticas de educação infantil**. Rio de Janeiro: Ravil, 1989.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/capitao-poco/panorama>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas psicol. vol.20 no.2 Ribeirão Preto dez. 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. 2000.

MAHONEY, A. A. ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo: 2005.

MELLO, Tágides. RUBIO Juliana de Alcântara Silveira. **A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil**. In: Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança- criança na perspectiva walloniana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**: a emoção na educação. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SCHAIDA, Lysania Frissélli Ferreira dos Santos. **Educação infantil e matemática: concepções e conhecimentos de professoras que atuam na pré-escola**. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

SILVA, Marcilene Rodrigues da; RENCK, Elisônia Carin. **Educação e a Afetividade no processo de Ensino-aprendizagem**. Artigo (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação) Unochapecó: São Lourenço do Oeste, 2015.

SILVA, M.L.F.S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, Unicamp: FE 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1995.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO AMBIENTE ESCOLAR ATRAVÉS DAS PINTURAS CORPORAIS TEMBÉ TENETEHARA

Márcia Oliveira Souza Tembê
Ronaldo Ferreira da Silva

1. INTRODUÇÃO

Observa-se durante todo o cerimonial das festividades da aldeia a intensa ligação que os Tembê possuem com a floresta e seus elementos, seja na dança, nos cantos, na pintura corporal, na gastronomia, no cenário e nos adornos corporais. Os elementos rituais das festividades tornam-se um instrumento de valorização da cultura, socialização e transmissão das práticas e posturas que os indivíduos devem assumir perante a vida adulta, destacando as responsabilidades e compromissos sociais, demonstrando suas crenças e afirmação dos costumes tradicionais e dos papéis de gênero da etnia.

A pintura corporal indígena é uma característica que ajuda na identificação do povo. Por isso, é importante para os indígenas usarem durante as festas culturais, nos movimentos indígenas, nas guerras dos Tembê e no dia a dia. É importante também que as crianças conheçam a origem e o significado dos traços das pinturas corporais e a escola pode ser um lugar de transmissão do saber e valorização da cultura indígena além da aprendizagem da cultura científica.

Desse modo, considerando que a escola indígena possui essa função de trabalhar com o conhecimento histórico e cultural, a motivação para a escolha do tema da pesquisa está no desejo de compreender de que forma a valorização dessa cultura está presente no ambiente escolar tendo como exemplo o trabalho com as pinturas corporais Tembê Tenetehara em sala de aula.

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a importância da valorização da cultura Tembê Tenetehara no ambiente escolar através do trabalho com as pinturas corporais em sala de aula. Pontuou-se como objetivos específicos: 1) apresentar a história e a cultura do povo Tembê através dos rituais *Kàwi'u haw* (Festa do Mingau) e *Wyra'u haw* (Festa do Moqueado); 2) ressaltar as características da pintura corporal do povo Tembê Tenetehara e 3) identificar como a escola tem valorizado a cultura indígena em suas práticas.

Mesmo estando no currículo assuntos relativos à cultura própria deste povo originário, existe uma desvalorização da pintura no povo Tembê, que utiliza a pintura apenas nas comemorações da tribo e a escola poderia trabalhar no currículo essa expressão da cultura

indígena. Assim nossa questão central foi: *Por que a escola não trabalha a importância da pintura corporal enquanto valorização da identidade do povo Tembé Tenetehara?*

Temos como procedimento metodológico a realização de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo qualitativa. Tomamos como *lôcus* de pesquisa a Escola Indígena Francisco Magno Tembé, na Aldeia São Pedro, no município de Santa Luzia do Pará, estado do Pará, tendo como participantes três professores que responderam a um questionário para reconhecer qual a concepção deles quanto à importância da valorização da história e cultura Tembé através do trabalho com as pinturas corporais na escola.

2. CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRIA DO POVO TEMBÉ

A origem do povo indígena Tembé conforme registros dos cronistas exploradores do século XVII e XVIII remete ao antigo território dos Tenetehara, no Pindaré, estado do Maranhão. Neves e Cardoso (2015, p. 6) relatam que os indígenas Tembé Tenetehara¹⁴, “a partir dos meados do século XIX, foram submetidos a um processo de diáspora saindo do maranhão em direção às bacias do rio Gurupi, Guamá e Capim, no Pará”.

Acredita-se que a designação do nome *Tembé Tenetehara* tenha sido atribuída por habitantes dos regatões, que comercializavam em embarcações através dos rios, quando ocorreu um dos primeiros contatos das civilizações indígenas com os brancos, havendo a comercialização através de trocas de produtos com os indígenas que entregavam caças, óleo de copaíba, breu, artesanatos e outros, em troca de armas, munições, roupas, ferramentas de trabalho e produtos como sal, fósforo e anzol (*idem*).

Segundo Valente e Kahwage (2017), a denominação “Tembé” foi dada ao ramo ocidental dos índios Tenetehara que ocupavam o estado do Maranhão, na região dos rios Pindaré e Caru, e que teriam migrado para o Pará e se espalhado pelas cabeceiras dos rios Gurupi (que divide o Pará e o Maranhão), Guamá, Capim e Acará-Miri. Os Tenetehara que ficaram no Maranhão (ramo oriental) são chamados de Guajajara (*idem*, p. 37).

Na primeira metade do século XIX, os Tembés do Guamá habitavam na margem esquerda do Rio Guamá na cidade de Capitão Poço, no Pará. Em 1943 chegou à aldeia São José um pesquisador a mando do governador do Estado para negociar com os indígenas que habitava

¹⁴ Segundo Gomes (2002), “Tenetehara significa 'gente' ou 'aquele que é verdadeiro ser'; Tembé é o nome dado pelos brancos e significa 'nariz chato'. Os Tenetehara que migraram para o Gurupi e dentro do Pará ganharam o nome Tembé, que significa 'lábio' em Tupi, aludindo ao costume de furar o lábio inferior para colocar um disco de resina”.

a terra a margem esquerda do rio Guamá, para que se transferissem para a margem direita do rio que o Governo precisa da terra para colonizar (NEVES e CARDOSO, 2015).

Com a chegada do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1945, através do interventor Joaquim Magalhães Barata, os índios Tembé foram transferidos para a margem direita do rio Guamá. E foi criado o Posto Indígena do Alto Rio Guamá, trazendo pessoas para trabalhar na reserva indígena, ocasionando uma grande epidemia de cólera e sarampo entre outras doenças que os povos externos transmitiram entre os índios, quase chegando a extinguir o povo Tembé, ficando apenas cerca de 40 índios e também ocasionando a miscigenação do branco com o índio.

Neves e Cardoso (*idem*) enfatizam que, pelo fato do grande contato com povos não indígenas, muitos povos têm perdido suas culturas, rituais e tradições. Muitos tentam resgatar, não deixando desaparecer os conhecimentos que foram passados de gerações em gerações.

No tocante à linguagem, o povo Tembé tem buscado resgatar sua língua materna, pois a maioria dos “novos” indígenas não sabe falar a língua Tembé, pelo grande contato com o “branco”. Isso motiva o resgate de seu arcabouço sócio cultural, que ocorre pela introdução de conteúdos nas disciplinas escolares, assim, como as atividades de festas, jogos, brincadeiras e rituais.

Segundo Mota (2000), com o surgimento de cidades no país, o índio foi tendo o contato com o “homem branco”, devido à invasão que estes realizavam em suas terras e, aos poucos, foi se criando uma dependência dos índios em relação às cidades. Tal fato é devido às aldeias estarem situadas nas proximidades das cidades a cerca de menos de dez quilômetros e o contato com povos externos fica cada vez mais frequente, tendo o indígena a necessidade de estar na cidade para assumir seus compromissos profissionais e casuais do dia a dia.

Para Neves e Cardoso (*ibidem*, p. 11) “os efeitos de mais de cinco séculos de colonização estabeleceram uma lógica capitalista de apropriação da terra, que desconsidera as particularidades culturais e históricas das sociedades indígenas”. Desse modo, os indígenas acabaram tendo contato com a cultura das cidades e vem se esquecendo da sua própria, um bem precioso passado de geração a geração, além das influências tecnológicas e do comércio.

Valente e Kahwage (*ibidem*) destacam que a presença branca teve também más consequências para a economia tradicional: as atividades de caça e pesca decaíram na metade do século XX, quando caçadores de peles e madeireiros invadiram as matas do Guamá, e os rios se viram poluídos por carcaças de gado.

Nos anos 1960, o chefe do posto começou a facilitar a entrada de regionais da frente camponesa do município de Capitão Poço, no intuito de aumentar as lavouras e a produção

agrícola. A presença branca, já muito intensa, tornou-se preponderante: o número de casamentos interétnicos aumentou. O português brasileiro tornou-se a língua de uso diário em toda a região, eliminando o que sobrava da língua Tembé e a aculturação foi fortemente intensificada.

Com a retomada dos contatos com os Tembé do Gurupi, nos anos 1980, os Tembé do Guamá começaram a interessar-se pela sua cultura tradicional e pela sua língua materna. Na aldeia existem alguns falantes e professores de língua Tembé, oriundos do Gurupi, em atuação no Guamá que ajudam nesse resgate.

2.1. Manifestações culturais: *Kàwi'u Haw* e *Wyra'u Haw* (Festa do Mingau e Festa do Moqueado)

Segundo Valente e Kahwage (*op. cit.*), a celebração cerimonial das várias etapas dos rituais *Kàwi'u haw* (Festa do Mingau) e *Wyra'u haw* (Festa do Moqueado), como são chamados atualmente, consistem em um “festejo religioso, [sendo] a única prática ritual festiva genuinamente ancestral que ainda persiste nas tribos indígenas do Alto Rio Guamá”.

Estas festas representam a mais importante manifestação cultural Tembé Tenetehara e ensinam todo um belo complexo de rituais de passagem e iniciação das meninas e meninos para a vida adulta, ou o “formar-se Tembé”, que vem sendo reproduzido de maneira alegre e comemorativa ao longo das gerações.

A Festa do Mingau (*Káwi'u haw*) é realizada para as meninas, cuja preparações e proibições inicia-se o processo de sua apresentação social à vida adulta. Segundo Valente e Kahwage (*op. cit.*):

As mulheres pintam o corpo e o rosto da menina-moça em homenagem aos espíritos da mata que participam da festividade. Na língua Tembé, eles são conhecidos por Ka'azar e são responsáveis, segundo os indígenas, pela proteção do povo e da mata. (VALENTE; KAHWAGE, 2017, p. 104)

E, ainda,

No rosto, a menina recebe uma pintura que representa a onça, simbolizando que deverá se tornar uma guerreira destemida e imbuída pelo espírito de coragem e audácia deste animal, virtudes morais que a mulher indígena também deve constituir na vida adulta. São muitas as associações e analogias com a biodiversidade florestal presentes nas pinturas corporais dos Tembé (VALENTE e KAHWAGE, 2017, p. 104).

Lins (2014) observa que a pintura da figura da onça no corpo da menina representa e

estar ligado à origem “mitológica dos rituais”. Todas essas representações possuem um simbolismo da identidade cultural da tribo.

Após a Festa do Mingau, começam, finalmente, os preparativos para o mais esperado momento de todo o festejo, que completa a ritualística de passagem para vida adulta, onde as meninas-moças e os meninos vão dar mais um passo em suas vidas e ao legado da cultura Tenetehara, a Festa do Moqueado (*Wyra'u haw*) (VALENTE e KAHWAGE, *op. cit.*).

A festa do moqueado (equivalente ao casamento para os Tenetehara) tem duração de sete dias e inicia-se na segunda e termina no domingo. Durante todos os dias da festividade são entoados cantos e são realizadas práticas alimentares e festivas que fazem o culto e a reverência aos animais da floresta – como a borboleta, o macaco guariba e uma diversidade de aves, como bacurau, arara e mutum – além de espíritos e divindades da floresta e dos rios (VALENTE; KAHWAGE, *op. cit.*).

Assim, destaca-se a importância dos festejos para a manutenção da cultura e da identidade indígena dos Tembê e também evidenciar como sua realização é fundamental para manutenção das práticas simbólicas e culturais da tribo Tembê Tenetehara.

3. A PINTURA CORPORAL DO POVO TEMBÊ TENETEHARA

A pintura corporal indígena é uma característica que identifica o povo utilizava durante as festas culturais, nos movimentos indígenas, nas guerras do povo Tembê e no dia a dia. Para tanto, deve-se reconhecer sua importância e as crianças devem conhecer os traços das pinturas corporais utilizadas nos eventos da tribo na Festa do Mingau da Menina Moça e na Festa do Moqueado (figura 1), nas quais a escola dá a valorização da cultura indígena além da aprendizagem da cultura científica.

Nas festividades as pinturas são algo que se deve tomar devidos cuidados, a partir do momento em que as moças se pintam em suas festas, elas não podem sair sozinhas para lugar nenhum, pois, elas podem ser flechadas (assombradas) por seres desconhecidos como mãe d'água, curupira, matim e devem estar sempre acompanhadas de outras pessoas (NEVES e CARDOSO, *op. cit.*).

Na cultura Tembê Tenetehara, percebe-se que nas pinturas (figura 1), os utensílios, as construções e etc. existem traços que remetem a geometria estudada no ambiente escolar. Pode-se, então, trabalhar a geometria, tendo como contexto as pinturas corporais. A pintura corporal é uma das principais singularidades deste povo indígena, sendo que o grafismo dos Índios é uma herança de muita importância para sua comunidade.

Figura 1 - Registro fotográfico da Festa do Moqueado (*Wyra'whaw*) na Comunidade Tembé, Santa Luzia do Pará



Fonte: Acervo pessoal.

Segundo Neves e Cardoso (*op. cit.*), há dois tipos de grafismo: o corporal, relacionado à cosmologia, e os que aparecem nos objetos. O preto do jenipapo e o vermelho do urucum são as cores que os indígenas utilizam na produção dos grafismos. Para fazer as pinturas, os Tembé utilizam o fruto de duas espécies de plantas: o Urucuzeiro e o Jenipapeiro (*zanypaw'yw*).

O urucum (figura 2) é o fruto do urucuzeiro, uma planta originária da América tropical, também conhecido como colorau. Quando triturado se transforma em um pigmento muito utilizado pelos indígenas como protetor do sol e do veneno da mandioca brava e até como repelente contra insetos.

Figura 2 - Registro do Urucum *in natura* utilizado na pintura indígena na comunidade Tembé, Santa Luzia do Pará.



Fonte: Neves e Cardoso, 2015, p. 64.

O jenipapeiro é uma árvore que nasce nas beiras de rios e em outras áreas da mata, sendo na internada é o melhor período de colher a tinta do jenipapo (figura 3), pois essa é a época em que o fruto fica úmido e dá mais tinta. No verão a fruta fica seca, porém é preciso colher os mais verdes para tirar sua tinta. Não é toda pessoa que pode tirar e pegar a tinta do jenipapo. Se a mulher estiver menstruada ou gestante não pode pegar na fruta, ou colher sua tinta, pois, ela pode não aparecer quando pintado no corpo da pessoa (NEVES; CARDOSO, *op. cit.*).

Figura 3 -Tinta de Jenipapo e instrumentos utilizados na pintura na Comunidade Tembê, Santa Luzia do Pará.



Fonte: Acervo pessoal.

Os meninos são pintados com tinta de jenipapo pelas mulheres que auxiliam na realização da festa (Figura 4). Metade de seus rostos recebem formas que simbolizam a boca de um macaco; seus pés e mãos também são pintados inteiramente com a tinta, simbolizando características deste animal, o que faz-lhes adquirir qualidades de eficientes exploradores da floresta.

Figura 4 - Meninos indígenas sendo pintados.



Fonte: Valente e Kahwage, 2017, p. 115.

Os indígenas realizam pinturas corporais ricas em detalhes, confeccionadas de forma meticulosa pelas mulheres, com desenhos que simbolizam a lua – normalmente a lua minguante – feitos com pedaço de taboca (uma planta oca em forma cilíndrica). De outra forma, os desenhos também podem fazer alusão à cuia (se pintados para cima), em forma da letra U.

Se juntarmos duas partes cortadas no sentido inverso, teremos a figura da espinha da cobra jiboia (figura 5), que é utilizada pelos Tembê em colares e adereços (LINS, *idem*).

Figura 5 - Pinturas corporais das índias da Tembê-Tenetehara na pintura na Comunidade Tembê, Santa Luzia do Pará.



Fonte: Acervo pessoal.

As pinturas femininas (figura 6), embora sigam o mesmo padrão gráfico, apresentam disposição diferente das masculinas. No corpo masculino, as pinturas são organizadas em formas triangulares e no feminino apresentam-se em linha reta, na pintura da Meia Lua, destacam-se padrões utilizados no grafismo, sendo usada para marcar os momentos de

transição, no decorrer sendo utilizada nos rituais da Festa do Mingau da Moça e na Festa do Moqueado.

Figura 6 - Festa da Menina Moça (*Káwi'u haw*) na pintura na Comunidade Tembé, Santa Luzia do Pará.



Fonte: Acervo pessoal.

Os jovens pintados para os rituais que devem acontecer quando a lua está crescendo para que sua energia de sorte ao casal e o desenho não traz uma lua cheia, pois a vida se encarregará de completá-la (NEVES; CARDOSO, *op. cit.*).

As pinturas indígenas estão presentes em todos os seus ritos sociais, de confraternização com outras tribos até a realização de protestos em defesa de seus direitos, sendo das principais expressões estéticas desta sociedade, utilizadas “para namorar, casar, passear, para avisar que estão aborrecidos” (*op. cit.*, p. 65) (Figura 7).

Figura 7 - Índios Tembé em protestos pelos direitos indígenas.



Fonte: Acervo pessoal.

No cotidiano escolar, universitários e professores vêm desenvolvendo ações que valorizem as pinturas indígenas Tembé Tenetehara utilizadas nesses eventos através do ensino da Matemática. A iniciativa *A Pintura Corporal Tembé: Atividades para o Ensino da Matemática em Sala de Aula* é importantíssima por configurar a aprendizagem através das pinturas corporais, valorizando a identidade cultural dos Tembé por meio da Geometria (área da Matemática) com os grafismos das pinturas Tembé.

Os realizadores deste empreendimento elaboraram uma cartilha com três jogos que auxiliam na prática da execução de atividades com as pinturas corporais. Ademais, tais eventos servem para fortalecer os conhecimentos dos alunos sobre as figuras geométricas de forma lúdica, tendo sido construídos a partir das pinturas corporais Tembé e da Geometria que facilitam a aprendizagem no ensino deste tópico para as crianças.

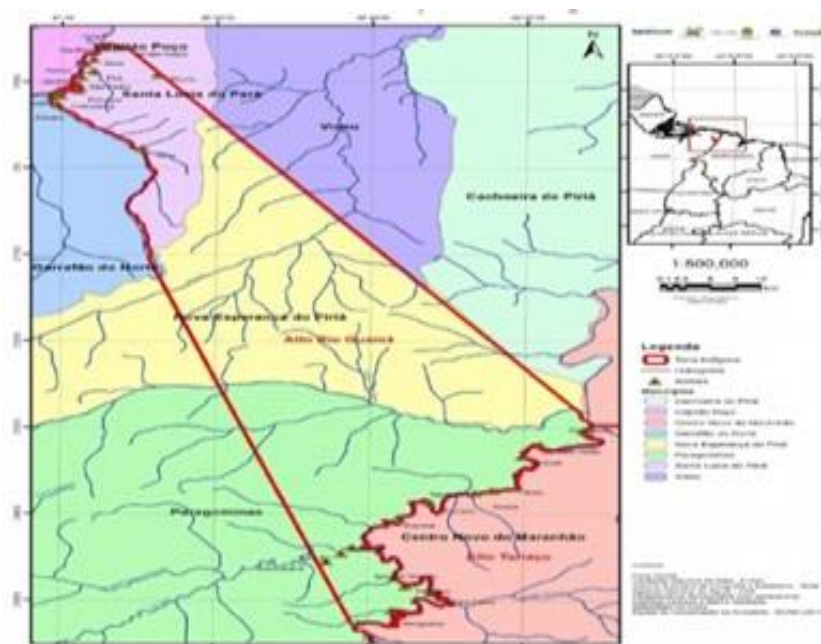
A cartilha foi desenvolvida por uma discente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará, voltada para o alunado do 5º ano das escolas indígenas, mas também é um material de divulgação e valorização da cultura, podendo, assim, ser adaptado para as escolas não indígenas. O material elaborado visa fazer uma abordagem contextualizada da geometria, utilizando a sabedoria presente nas pinturas corporais indígenas Tembé (NASCIMENTO, 2015).

4. A VEREDA METODOLÓGICA

A partir da utilização de um questionamento semiestruturado, foi realizado um estudo na abordagem da pesquisa qualitativa de cunho descritivo, que, segundo Gil (1991, p. 133) é definido como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”.

A definição da abordagem qualitativa considera significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos; resgatando e interpretando os fatos do mundo físico sem interferência do pesquisador, tendo como finalidade registrar e analisar a frequência em que o fenômeno se estruturou com a interferência das tecnologias.

Figura 8 - Mapa da Aldeia São Pedro/Tembé.



Fonte: Neves e Cardoso (2015, p. 34).

Tem-se como local de pesquisa a Aldeia Indígena São Pedro (Figura 8) e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Francisco Magno Tembé” (Figura 9), onde os professores da escola indígena autorizaram a realização da pesquisa que ocorreu no período de 24 a 26 de junho de 2019.

Figura 9 - Escola Francisco Magno Tembé.



Fonte: Acervo pessoal.

A pesquisa foi desenvolvida em uma situação natural e rica em dados descritivos, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. O planejamento para coleta de dados trouxe diversas preocupações, como a viabilidade de aplicação do instrumento escolhido na escola indígena Tembé, de forma que, através dessa coleta, nos aproximasse da problemática central. Optamos, assim, por uma entrevista com seis perguntas sobre a valorização da cultura por meio das pinturas corporais do povo Tembé.

Para a coleta dos dados, utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário, que foi aplicado a três professores. A utilização dessa ferramenta, para Marconi e Lakatos (2003, p. 20), representa “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto à caracterização dos participantes da pesquisa, o Professor 1 é do sexo masculino, tem 31 anos de idade, é formado em Educação Física e atua há 1 ano; o Professor 2 do sexo masculino, possui 36 anos, formado em Pedagogia e História e 11 anos de experiência; o Professor 3 é do sexo feminino, possui 38 anos de idade, formada em Biologia e com 10 anos de experiência docente atuando na Escola Indígena Francisco Magno Tembé.

5.1. A valorização da cultura *Tembé Tenetehara* através das pinturas corporais no ambiente escolar

Quanto à valorização das pinturas corporais perguntamos aos professores sobre a **importância das pinturas corporais para o povo Tembé Tenetehara**. Os participantes da pesquisa apresentaram as seguintes respostas:

“As pinturas corporais são de grande importância para o nosso povo, elas fazem parte da nossa cultura e da nossa identidade, é a nossa camisa” (Professor 1).

“É uma forma de identidade do próprio povo Tembé, é através destas especificidades que se identifica a que povo o indígena pertence” (Professor 2).

“Para mim, a cultura do meu povo é muito importante, é nossa identidade como um povo, faz parte de nossa vida a pintura nos identifica como povo de uma etnia” (Professor 3).

Os entrevistados reconhecem a importância das pinturas corporais para o povo Tembê e as destacam como representações da cultura e da identidade dos indígenas. Valente e Kahwage (*op. cit.*, p. 98) destacam que os ritos e costumes indígenas “são identificados como processos de ação política desse povo indígena e como premissas primeiras para a conservação da identidade étnica e sua relação com o domínio do território”.

Quanto às estratégias para **valorização da cultura Tembê Tenetehara na escola** e quais ações são desenvolvidas na instituição para valorização da história e cultura indígena. Os responderam que:

“São desenvolvidos trabalhos com professores, alunos e comunidade, juntos no fortalecimento da cultura” (Professor 1).

“As ações desenvolvidas na escola são vista primeiramente no currículo da escola no PPP. Todavia, como educação indígena visto que a primeira é aquela passada pela família (Cultura Tembê) a outra passada na escola através do conhecimento científico de forma informal e formal, assim valorizando a cultura Tembê” (Professor 2).

“Na escola da minha aldeia estamos desenvolvendo ações como brincadeiras e jogos escolares incluindo toda a comunidade” (Professor 3).

De acordo com os professores, a escola busca a realização de trabalhos voltados ao fortalecimento da cultura indígena através do conhecimento científico de maneira informal e formal, por meio de um trabalho de parceria com a comunidade Tembê, buscando desenvolver uma educação escolar indígena que tratem de suas especificidades, atendendo o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2013), que apresenta como um dos objetivos da educação escola indígena:

Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2013, p. 377).

As diretrizes também apontam a relevância do desenvolvimento de uma educação indígena diferenciada, que garanta a valorização cultural da etnia, respeitando os saberes e as perspectivas dos povos indígenas.

Quanto ao **Planejamento Pedagógico e a Pintura Corporal Tembê Tenetehara**, a questão seguinte buscou identificar se as pinturas corporais fazem parte do planejamento pedagógico da escola, bem como, a existência de alguma atividade envolvendo as pinturas corporais. Os professores disseram que:

“Sim, faz parte nas atividades da festa do mingau, a festa do moqueado e as pinturas dos guerreiros” (Professor 1).

“Sim, no currículo da escola, nas aulas de artes, eventos da escola” (Professor 2).

“Sim, nos eventos da escola” (Professor 3).

De acordo com os professores, a pintura corporal Tembé está presente no planejamento da escola, sendo uma característica fundamental para a valorização desse conhecimento tradicional. Essa valorização representa uma estratégia para manter viva essa tradição cultural e o trabalho desenvolvido na escola representa uma forma de destacar esse conhecimento.

Entende-se também, que é função do professor da escola indígena valorizar essa cultura, notando a importância de possuir o **conhecimento quanto às pinturas corporais no dia a dia do Tembé Tenetehara**.

Quando perguntamos se os professores conhecem a origem das pinturas corporais e se os alunos costumam frequentar a escola com pinturas. Responderam que:

“Sim, essas pinturas são passadas de gerações para gerações, muitos alunos se pintam nas datas comemorativas” (Professor 1).

“Sim, pintura do jabuti, da cobra, da cuia, da onça, visto que cada uma dela é usada em momentos diferentes, por exemplo, em momentos culturais do povo Tembé. Os alunos se pintam nos eventos da escola e da comunidade” (Professor 2).

“Algumas pinturas são usadas com determinados objetivos, ou seja, cada uma tem seu significado e são usadas em diferentes ocasiões. Para a festa do mingau é usada a pintura da taboca, a chamada meia lua no corpo da menina e na festa do moqueado é uma pintura onde é coberto todo o corpo da menina, já nesse momento os rapazes que são pintados com a pintura da taboca. Em outras festas e em outros movimentos são pinturas diferentes como da cuia, da jiboia, etc.” (Professor 3).

As respostas apresentadas revelam que as pinturas estão presentes no cotidiano dos alunos indígenas, especialmente, nas datas comemorativas e nas festividades do povo Tembé, como já citamos Neves e Cardoso (*op. cit.*) ao tratar disso.

Quanto à presença da **pintura corporal Tembé Tenetehara no ensino e aprendizagem** os professores consideram importante a escola abordar enquanto conteúdos, e enfatizaram.

“Sim, é de extrema importância a escola indígena trabalhar com esse processo por ser uma escola indígena e trabalhar esse tema na aprendizagem indígena” (Professor 1).

“Para o fortalecimento cultural do povo Temb , para as futuras gera es Temb ” (Professor 2).

“Sim, isso sendo trabalhado no ambiente escolar é mais um fortalecimento da nossa cultura, podemos trabalhar com a disciplina matemática, ciências, etc., dentro da escola” (Professor 3).

Os professores reconhecem a importância de abordar as pinturas corporais indígenas no cotidiano escolar onde; segundo (BRASIL, 2013, p. 367), cabendo “aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade”.

E, ainda, se a escola possui jogos ou atividades com as pinturas Temb  Tenetehara para utilização no aprendizado dos alunos em sala de aula?

“Sim, as escolas indígenas têm por obrigação trabalhar não só os jogos e pinturas são trabalhados dessa forma onde a maioria das escolas tem professor bilíngue Tenetehara, mas estamos no caminho em busca de melhorias na educação” (Professor 1).

“Sim, oficina de pintura e eventos da comunidade e escola” (Professor 2).

“Não possui” (Professor 3).

Na concepção de dois professores as atividades pedagógicas e metodológicas realizadas na escola têm como objetivo a construção do conhecimento com ênfase nas habilidades de visualizar, reconhecer, comparar e identificar os elementos presentes nas diferentes pinturas corporais indígena da etnia Temb  e em objetos da própria cultura.

A valorização do conhecimento acerca da pintura indígena é essencial para ajudar a fortalecer elementos importantes dos saberes tradicionais Temb , destacando a simetria das pinturas, as tradições que devem ser preservadas e mantidas para as futuras gerações como parte da cultura imaterial Temb  e como um bem cultural de toda a humanidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, observou-se que as pinturas corporais são muito importantes para os Temb , representando uma das principais singularidades do povo indígena, uma herança de muita importância para a comunidade, um dos vários elementos que diferenciam os índios dos não índios e até mesmo de outros grupos indígenas, marca importante para a autoestima, identidade e autodeterminação do povo Temb .

A realização de atividades envolvendo as pinturas, estudar algo de sua própria cultura é muito importante, pois, assim eles demonstram mais interesse em aprender. Desta forma, ficou evidente que trabalhar com as pinturas corporais em sala de aula é importante para o ensino e aprendizagem, pois, assim os alunos passam a conhecer não só parte de sua cultura, mas a importância de tê-la como meio de aprendizagem e identidade em suas vidas.

Esse estudo buscou compreender e contribuir na valorização da identidade Tembé Tenetehara, mostrando esse conhecimento para a sociedade, no qual as pinturas corporais também são meio de aprendizagem para os alunos em sala de aula. Neste local, entre as diversas culturas aprendidas, a cultura Tembé tem importância enquanto conhecimento não só das pinturas, mas de toda sua cultura e sua história, com as tradições que devem ser preservadas e mantidas para as futuras gerações dessa comunidade indígena.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas. 1991.

GOMES, M. P. **O Índio na História – O Povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis: Editora Vozes. 2002.

LINS, P. D. R. **Cultura e religião indígena Tembé-Tenetehara: uma análise da Wyrá'u haw**. Dissertação de Mestrado. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2014.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTA, L. T. **As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões**. Maringá: Eduem, 2000.

NASCIMENTO, Joana D'Arc da Conceição. **Pinturas corporais Tembé na sala de aula: Arte, Sabedoria e Geometria**. Cartilha de Matemática para o Ensino Fundamental – 5º ano. Universidade do Estado do Pará - UEPA: Núcleo de Formação Indígena, 2015.

NEVES, I. dos S.; CARDOSO, A. S. P. **Patrimônio cultural Tembé-Tenetehara: Terra Indígena Alto Rio Guamá**. Belém: Iphan. 2015. 106 p.

VALENTE, Renata de Melo; KAHWAGE, Claudia Maria Carneiro. **Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá: diagnóstico etnoambiental e etnozoneamento**. Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade. Belém: Ideflor-Bio, 2017.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA COMUNIDADE KM 18, BRAGANÇA-PA

Maria do Socorro Santos Pinheiro
Zilah Therezinha de Souza Araújo
Jones Souza Moraes
Euzébio de Oliveira
Iracely Rodrigues da Silva

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, os avanços da ciência têm influenciado diretamente na vida de todo cidadão, impondo sua linguagem e significados, assim como exigido do professor novas estratégias para o ensino aprendizagem. A concepção de ensino-aprendizagem desta pesquisa está ancorada na *Educação Científica* que, segundo Fernandes (2012), busca proporcionar um posicionamento reflexivo e crítico a respeito da realidade social e o conhecimento científico.

A Educação Científica no contexto escolar é relevante para contribuir com o desenvolvimento integral do aluno. Ensinar cientificamente possibilita o contato com o mundo das ciências, com a construção de identidades e posteriormente, com o conhecimento sobre o lugar no qual se está inserido.

Segundo Krasilchik & Marandino (2007, p. 30), tal orientação metodológica “engloba a idéia de letramento científico, entendido como a capacidade de ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia”. Os autores falam de aspectos indispensáveis na relação da aprendizagem e contexto cultural para o desenvolvimento intelectual do sujeito. Tais aspectos motivaram o presente estudo.

Nesse sentido, desenvolveu-se uma sequência didática, com intuito de facilitar as possibilidades do processo de ensino aprendizagem utilizando a planta medicinal babosa (*Alô vera*), a partir de estratégias e recursos didáticos tais como: observação, demonstrações, exposição oral, produção textual, dentre outros.

Sequência didática (SD) é um conjunto de atividades, estratégias e intervenções, planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes. A escolha do modelo de SD depende dos objetivos que o professor pretende alcançar considerando as necessidades dos alunos. A partir da sequência didática, o professor pode realizar um trabalho que esteja articulado às diferentes áreas de ensino e organizar atividades, individuais ou coletivas (LEAL *et al*, 2012; KOBASHIGAWA, 2008; DOLZ *et al*, 2004).

Esse processo permite que o alunado adquira conhecimentos científicos que possa prepará-lo “para a vida em sociedade, levando em conta sua atuação cidadã, crítica e responsável a respeito do ambiente natural” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 75). O ensino de Ciências baseado nas orientações epistemológicas da alfabetização científica, contribuindo para que as atividades de ensino tenham mais significado para alunos que se encontram em fase de aprendizagem da produção escrita, já que dessa forma passarão a produzir textos a partir de situações concretas vivenciadas em comunidade. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo será apresentar práticas educativas na perspectiva da educação científica, desenvolvidas no 3º ano fundamental de uma escola do Km 18, Bragança-Pa, utilizando a planta medicinal Babosa.

1.1. Educação científica no contexto escolar

A *Educação Científica* instrumentaliza o sujeito a viver numa sociedade que está mudando constantemente, e dá ao aluno a oportunidade de conquistar avanços em sua aprendizagem, como construtor do próprio conhecimento científico desde o início de sua escolaridade (MOURA 2012). Assim, na sociedade do século XXI a Educação Científica tem sido apresentada como principal referência para estudos básicos e superiores (MILLAR, 1996).

Na perspectiva dessa reflexão, a noção de *Educação Científica* constitui-se como questão central do novo século, por ter um papel fundamental na participação do cidadão mais ativo numa sociedade cada vez mais tecnológica, que possui importantes implicações para realização de mediações significativas das diversas camadas sociais dentro ou fora da escola (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 9) apresentam essa tipologia educacional como “um processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade”. No lugar de trabalhar um currículo sobrecarregado de conteúdos descontextualizados, a alfabetização científica permite a inserção da cultura popular tornando a aprendizagem cheia de sentidos e significados, cumprindo assim seu propósito.

A *Educação Científica* refere-se, então, ao conhecimento que as pessoas necessitam para compreender o cotidiano, visando prepará-las para atuar na sociedade, compreendendo os processos relativos ao seu dia a dia e os problemas sociais vinculados à ciência e tecnologia (OLIVEIRA, 2012; MOURA, 2012), participando do processo de decisão sobre questões

envolvendo saúde, energia, alimentação, recursos naturais, ambiente e comunicação (VEIGA, 2008).

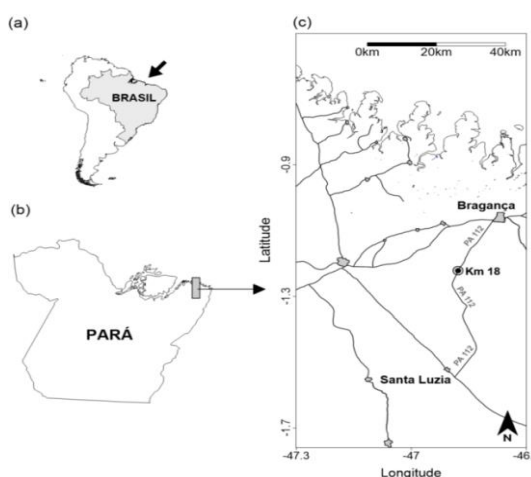
2. METODOLOGIA

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, pois relevamos características fundamentais para a obtenção e o tratamento dos dados (CHIZZOTTI, 2003). A pesquisa foi realizada no período de junho a outubro de 2017, utilizando-se a amostra por conveniência (não-probabilística), na qual depende da disponibilidade de acesso ao informante. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: 1) informante-chave detentor(a) do conhecimento sobre plantas medicinais; 2) atendimento aos moradores locais durante suas queixas de saúde e; 3) tempo de no mínimo mais de quatro décadas residindo na comunidade. Como critérios de exclusão delimitamos: 1) residentes com pouco tempo na comunidade e 2) conhecedor de plantas que não atende a comunidade.

2.1. *Lócus da pesquisa*

A pesquisa foi realizada na comunidade do km 18 do Montenegro que fica localizada no município de Bragança, estado do Pará, na rodovia Dom Eliseu na PA 112, o que denomina a comunidade. Sobre a ocupação do território, os moradores mais antigos relatam que em 1977 construíram na rodovia um centro comunitário. A partir desse Centro, famílias passaram a ter interesse em residir na comunidade e posteriormente colonizaram as terras ao seu redor. Com o passar dos anos, aumentou a quantidade de pessoas que ali já residiam, e atualmente encontram-se 90 famílias e cerca de 300 moradores.

Figura 1 - Localização da Comunidade Km 18, Bragança-Pa.



Fonte: Vando Gomes/LEMAS.

As atividades produtivas desenvolvidas pela população do Km 18 são baseadas na agricultura familiar de subsistência. Por isso, seus moradores se reconhecem como lavradores “do campo” ou agricultores familiares. Por outro lado, os mais jovens exercem, além dessa atividade, outras não agrícolas (motoristas, comerciantes, mototaxistas, dentre outras), especialmente na cidade de Bragança.

A comunidade possui um posto de saúde, e também um agente de saúde, sendo os moradores assistidos por ele, que agenda as consultas médicas periodicamente. Quanto a cultura religiosa, percebe-se que no Km 18, a religião protestante pentecostal é predominante na comunidade em detrimento da católica.

Quanto a infraestrutura de habitação a maioria das casas é de alvenaria, e a água de suprimento da população vem de poços artesianos. Existe na comunidade uma escola de ensino fundamental, que atende de Educação Infantil a 9º. ano.

2.2. Características da pesquisa

A primeira fase da pesquisa teve como objetivo apresentar os propósitos da pesquisa e obter a anuência de uma informante-chave. Para tanto utilizou-se a busca de informações em comunidade através do levantamento de pessoas conhecidas em tratar os comunitários com plantas medicinais, destacando-se uma informante-chave. Após a concordância da participante, houve assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foi aplicada a técnica conhecida como “*free listing*” (ROBBINS; NOLAN, 1997), onde a informante citou as espécies mais utilizadas na comunidade, destacando-se a grande relevância do uso da Babosa.

A partir de referencial bibliográfico levantado sobre esta espécie vegetal e das informações coletadas no contexto comunitário, foi elaborada uma SD sobre a planta selecionada, com atividades propostas para quatro dias de aulas que foram desenvolvidos com os alunos do 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Clara Maria dos Santos (Km 18), buscando compreender o processo de ensino-aprendizagem durante o seu desenvolvimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso desta planta é de longa tradição em várias partes do mundo, dado muitos de seus benefícios observados ao longo dos anos, inicialmente confirmados pela experiência e pelas pesquisas científicas (CARVALHO, 2005). Na comunidade do Km 18 é utilizada para combater prisão de ventre ou constipações intestinais, graças às suas propriedades laxantes.

Esta ação se deve ao látex encontrado no gel da planta que auxilia o intestino a ficar em movimento. Serve também como purgante, ajudando a aliviar o trânsito intestinal. É também amplamente utilizado contra queda de cabelos graças ao seu poder de fortalecimento da raiz capilar.

3.1. Conhecimentos científicos e tradicionais sobre a babosa

A *Ala vera*, conhecida popularmente como Babosa, é muito utilizada como planta medicinal em quase todos os aspectos de atividades terapêuticas. A *Aloe vera* recebeu esse nome devido a consistência viscosa (baba) da mucilagem de suas folhas, sendo rica em várias propriedades (como, por exemplo, vitaminas e sais minerais) de suma importância para os seres humanos. Essa planta é mencionada em registros históricos em 1750 tabuletas de argila da Mesopotâmia, datadas de 2.100 a.C. Outros registros falam de sua presença no Egito, supostamente usada em ritos de mumificação, e no Oriente Médio. Diz a lenda que *Aloe vera* foi um dos segredos de Cleópatra para manter a pele macia. Plínio e Dioscórides da Grécia antiga escreveram sobre os efeitos curativos desta planta. Além disso, Alexandre o Grande, teria utilizado o *Aloe vera* para tratar as feridas de seus soldados. Muito utilizada na prática indiana de medicina ayurvédica, e nos EUA por volta de 1800, mas principalmente como um laxante (ATHERTON, 1997; HALLER, 1990).

A *Ala vera* tem origem africana e pertence à família *Aloaceae*, que inclui cerca de 15 gêneros e 800 espécies. É uma planta herbácea que se adapta aos solos leves e arenosos e não exige muita água. Possui folhas verdes, grossas, suculentas e medem entre 30 (trinta) a 60 (sessenta) centímetros de comprimento. Suas flores apresentam a cor branco amarelada e tem formato tubular. É conhecida pelos nomes vernaculares de babosa, aloe, aloe-de-barbados e aloe-de-curaçao. (LORENZI; MATOS, 2008; WHO, 1999). Na literatura científica existem comprovações de usos de *Aloe vera* para inúmeros tratamentos de saúde com atividades antineoplásica, antimicrobiana, anti-inflamatória e imunomodulatória (FREITAS *et al.*, 2014). Porém, o uso de Babosa nesta comunidade mostra um saber alicerçado na transmissão oral transgeracional que perpassa o tempo e até evolui com diferentes usos. Esses saberes precisam ser valorizados e divulgados para que não se percam e sejam referências para novos estudos.

3.2. A escola *lôcus* de aplicação didática

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Clara Maria dos Santos (Figura 2) foi fundada em 15 de janeiro de 1997. Ela funciona nos 3 turnos, ofertando Ensino Fundamental e

Educação de Jovens e Adultos. Possui nove funcionários, sendo uma diretora, uma secretária, dois coordenadores pedagógicos, seis professores, dois auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes. Quanto a sua infraestrutura, tem uma secretaria que funciona como diretoria e sala de coordenação pedagógica, uma copa, duas salas de aula e dois banheiros. Os alunos desta escola são oriundos da própria comunidade, filhos de agricultores.

Figura 2 - Alunos da Escola E.F Clara Maria dos Santos (Km 18), Polo Montenegro, Bragança-PA.



Fonte: Acervo pessoal.

3.3. Sequência didática do uso da babosa

As atividades desta sequência didática foram elaboradas com o intuito de: (I) possibilitar o conhecimento das propriedades terapêuticas de “Babosa”, (iII) possibilitar a produção textual a partir desses conhecimentos (III) utilizar o plantio da Babosa em ambiente escolar como ferramenta de educação (Quadro 1).

Quadro 1 - Estrutura composicional da sequência didática “Babosa” na Escola Clara Maria dos Santos - Km 18 do Polo Montenegro, Bragança-PA.

Sequência didática	Objetivos Específicos	Metodologia	Recursos didáticos
1º dia	-Levantar conhecimento prévio dos alunos; -Reconhecer diferentes tipos de babosas; -Conhecer a função de cada parte da planta, bem como a sua utilidade.	- Roda de conversa - Observação de amostras da espécie.	- Amostras de babosa - Espaço aberto da escola

2º dia	-Apresentar as funções da babosa e os usos (tradicionais e indústria cosmética); -Verificar o conhecimento que foi compreendido pelos alunos; -Possibilitar a pesquisa.	- Leitura e interpretação de texto; - Atividade escrita	- Data show - Textos - Papel e lápis
3º dia	-Trabalhar a produção de texto; -Analisar o uso correto da ortografia, dos elementos coesivos, e da coerência textual para posterior intervenção pedagógica.	- Leitura e produção textual	-Papel e lápis
4º dia	-Levar os alunos a área aberta da escola para plantarem mudas de babosa; -Sensibilizar aos alunos a importância da conservação da espécie para a comunidade.	- Plantio das mudas de babosa	- Mudas de babosa - Área do quintal da escola - Garrafas pet - Terra - Água

No primeiro dia foi realizado um levantamento em sala de aula, que serviu como instrumento para averiguar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema plantas medicinais – “babosa”. Pode-se afirmar que a maioria dos alunos já possuía conhecimentos prévios sobre a planta a ser estudada. Em suas falas, destacaram-se três afirmativas: (i) *é uma planta boa pra fazer remédio*; (ii) *é uma planta que tem líquido grosso*; (iii) *é boa pra tratar os cabelos*. Porém, nada sabiam a respeito da planta servir como laxante natural.

Em seguida foram realizadas as demais ações metodológicas: fazer uma roda de conversa com o alunado, onde a professora foi mediadora para apresentação da planta medicinal e a função de cada parte desta. Essa dinâmica objetivou despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento científico do tema abordado, buscando garantir maior segurança e eficácia no manuseio e uso das plantas medicinais. Mostrou-se que seu uso é benéfico e é considerado um método econômico e acessível às camadas sociais menos favorecidas, sendo de extrema importância o seu cultivo na comunidade onde a escola é sediada. E que os usos precisam ser acompanhados por profissionais da saúde.

A roda de conversa (Figura 3) foi muito valiosa, para que, nela, os alunos compartilhassem casos de seu cotidiano envolvendo o uso da Babosa como remédio fitoterápico ou como cosmético, notando a importância da planta para a manutenção da saúde em comunidade.

Figura 3 - Roda de Conversa sobre “Babosa”



Fonte: Acervo pessoal.

A interação docente também foi muito importante para direcionar a conversa. Sendo o professor o mediador e principal responsável por motivar os alunos a buscarem informações e construírem conhecimentos, é seu papel proporcionar aulas dinâmicas e diferenciadas que valorizem saberes que extrapolem o que é ensinado em sala de aula (FRIZON; SCHWARTZ, 2002).

No segundo dia, foi apresentado aos alunos um breve texto sobre os benefícios da babosa e suas funções terapêuticas para possibilitar o desenvolvimento de uma consciência científica sobre a planta, incluindo o seu uso racional. O texto foi lido e interpretado pelos alunos, proporcionando a interação entre a turma. Logo após, foram feitos questionamentos através de uma atividade escrita como: interpretação e função medicinal que a babosa tem para o nosso dia a dia, para sondagem do conhecimento em relação ao assunto abordado. Na sequência, os alunos entraram em contato com alguns conceitos sobre as propriedades terapêuticas da babosa, através da apresentação docente com auxílio de imagens, utilizando-se o *Data show*.

Após essa atividade os alunos foram divididos em grupos para socializarem entre si informações que já sabiam sobre babosa em sua comunidade. Após essa conversação, os grupos se uniram em uma roda de conversa sobre o assunto. Essa atividade facilitou a socialização de idéias e proporcionou visibilidade da comunidade como um local privilegiado por ter uma planta dessa importância cultivada nos quintais. A aula foi muito dinâmica, percebendo-se o

interesse dos alunos em participar de cada atividade proposta, além de despertar a atenção à conservação da espécie, dada sua utilidade para a manutenção da saúde.

No terceiro dia foi aplicada uma atividade para verificar o quanto os alunos tinham aprendido de sua realidade e para observar o desenvolvimento da escrita e produção textual. Muito antes da apresentação da planta medicinal para os alunos, estes conheciam o uso da planta através de receitas caseiras. Porém, constatou-se que o conhecimento por parte da maioria deles restringia-se apenas ao empírico, sem nenhuma base científica. Não havia conhecimentos sobre perigo de dosagens e toxicidade das plantas medicinais em geral, essa intoxicação por plantas comestíveis pode acontecer por excessos, ou até devido colheitas incorretas.

Entretanto, através dessas considerações, percebeu-se que os alunos acreditavam que por ser um produto natural, não poderia fazer mal à saúde, caso manipulado de forma incorreta ou tomado como água. Nesse sentido, atestou-se que o conhecimento em relação a essa questão ainda era limitado. De uma forma geral, foi percebido durante a produção do texto, o interesse e envolvimento dos alunos aumentando gradualmente em relação ao tema “plantas medicinais” considerando cuidados e critérios.

No quarto e último dia da sequência didática os alunos foram convidados a plantar algumas mudas de babosa na escola (Figura 4). A montagem deste recurso didático desenvolveu nos alunos habilidades de observação, comparação e organização. Influenciou hipóteses sobre a planta, seu crescimento, desenvolvimento e proporcionou ao alunado a construção de novos conhecimentos. Em seguida, os alunos construíram um canteiro na escola que gerou ainda mais expectativa, colaboração e interação entre eles.

A culminância do projeto contribuiu significativamente para ampliar os seus conhecimentos científicos, e também gerou muito expectativa e grande emoção, a qual teve como objetivo principal oportunizar a transmissão dos conhecimentos por eles adquiridos ao longo do desenvolvimento da sequência didática sobre o tema “Plantas Medicinais - Babosa”.

Figura 4 - Atividade de plantio

Fonte: Acervo pessoal.

Em relação a essa atividade podemos salientar que a aprendizagem acontece através da experimentação, da expressão escrita, oral e visual. É de fundamental importância o desenvolvimento de aulas diferenciadas no espaço escolar para se estabelecer a relação entre teoria e prática na escola, assim, introduzindo no cotidiano dos alunos a sua própria realidade, ensinando-os os benefícios e os cuidados com os recursos naturais, dada sua utilidade para a saúde humana (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

A sequência didática por sua vez, contribui para a realização de aulas mais dinâmicas, para que alunos e professores possam interagir e se sentirem estimulados e envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Assim, a colaboração entre alunos contribui tanto para a organização das atividades quanto para que o docente seja cuidadoso com as práticas propostas e os materiais didáticos a utilizar (MACHADO, 2009). A SD está inteiramente voltada para o ensino, seja oral ou escrito, e possibilita estímulos cognitivos, proporciona atividades alternativas, assim como a cooperação que é uma prática social necessária para um bom trabalho pedagógico. Para ensinar os alunos a dominar um assunto de forma gradual, o professor pode planejar etapas do trabalho, de modo a explorar diversos contextos do tema determinado, estudar as suas características próprias e praticar atividades escritas e práticas (KOBASHIGAWA, 2008).

Outra vantagem desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, oralidade e outros aspectos podem ser trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende. É preciso ter

alguns conhecimentos sobre o tema que se quer ensinar e conhecer bem o grau de aprendizagem que os alunos já têm, para que a sequência didática seja organizada de tal maneira que não fique muito fácil porque não encontrarão desafios, nem muito difícil, o que poderá desestimulá-los a desenvolver o trabalho.

Ensinar Ciências nos anos iniciais da educação corresponde a um processo que inclui pesquisa, dedicação e compromisso com os alunos para tornarem-se críticos e éticos, contribuindo não apenas para ampliar o repertório de conhecimento das crianças, mas auxiliando na construção de habilidades e valores que lhes possibilitem continuar aprendendo e atingindo patamares mais elevados de cognição. Nisso reside o desafio do professor ao ensinar ciências nos anos iniciais (MOURA, 2012), pois se faz necessário partir do contexto onde os alunos vivem, ajudá-los a instigar a curiosidade, para que tomem gosto pela ciência e a tecnologia (OLIVEIRA, 2012), entendendo como funcionam os processos que envolvem a saúde e o ambiente (VEIGA, 2004), e vencendo os desafios que a realidade das escolas impõe, como falta de laboratórios, materiais e até mesmo espaço para desenvolver aulas práticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos nesse estudo que é possível desenvolver a educação científica no ensino fundamental através da ampliação da cultura local, sendo a função desse ensino a formação do cidadão cientificamente alfabetizado. Nesse sentido, a sequência didática é uma metodologia de trabalho motivadora para o desenvolvimento das habilidades de ensino. Através do projeto da *Sequência Didática* foi possível trabalhar Ciências Naturais e Língua Portuguesa.

A prática da relação da vida dos alunos na comunidade do km 18 com o tema abordado na sequência didática trouxe uma relação existente entre conhecimentos populares e científicos aplicados, pois a sequência de caráter interdisciplinar foi relevante no processo de ensino-aprendizagem, estreitando ainda mais seu conhecimento sobre as plantas e o meio ambiente. Pois, além de terem estudado suas funções e usos, aprenderam a importância do cultivo da espécie para a comunidade e a reutilização das garrafas *pet* para o plantio.

Portanto, o trabalho comprovou que os conhecimentos produzidos através da sequência didática da Babosa desempenharam um papel fundamental na aprendizagem dos alunos, pois geraram questionamentos, facilitando o diálogo entre conhecimento popular e científico, trazendo contribuições no que se refere aos avanços e as transformações de ideias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHERTON, P. Aloe vera revisited. **The British Journal of Phytotherapy**, v.4, n.4, p.176-83, 1997.

CARVALHO, J.C.T. **Formulário Médico Farmacêutico de Fitoterapia**. 2. ed. Editora Pharmabooks, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez. 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERNANDES, R. C. A; MEGID NETO, J. Modelos Educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no Ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências** – V17(3), pp. 641-662, 2012.

FREITAS, V.S.; RODRIGUES, R.A.F.; GASPI, F.O.G. Propriedades farmacológicas da *Aloe vera* (L.) Burm. f. **Rev. Bras. Pl. Med.**, Campinas, v.16, n.2, p.299-307, 2014.

FRIZON, L.M.B; SCHWARTZ, S. Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica. In: **Ciênc. Let.** Porto Alegre, n.32, p.117,2002.

HALLER, J. S. A drug for all seasons Medical and Pharmacological history of Aloe. **Bulletin of the New York Academy of Medicine**, v.66, n.6, p.647-59, 1990.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2007.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica**. São Paulo, 2008. p. 212-217.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

LORENZI, H.; MATOS, F.J.A. **Plantas medicinais no Brasil** – Nativas e exóticas. 2ª ed. São Paulo: Instituto Plantarum, 2008.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio - **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001.

MACHADO, A. R. A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 161-178.

MILLAR, R. Towards a science curriculum for public understanding. **School Science Review**, v. 77, n. 280, p. 7-18, 1996.

MOURA, M. A. **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG / PROEX, 2012. 280 p.: il. (Diálogos, 2).

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget-Vygotsky**: contribuições para o debate. 5 ed. São Paulo: Ática, 2012.

ROBBINS M. C.; NOLAN J. M. A Measure of Dichotomous Category Bias in Free Listing Tasks'. **CAM Journal**, Amsterdã, v. 9, n. 3, p. 8-12, 1997.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciencias** – V16(1), pp. 59-77, 2011.

VEIGA J. C; BOLZANI V. S.; BARREIRO E. J. Os produtos naturais e a química medicinal moderna. **Química nova**, 2008; 29 (2): 326 – 337.

VEIGA J. C; PINTO A. C.; MARCIEL M. A. M. Plantas medicinais: cura segura? **Química Nova**, 2004; 28 (3): 519-528.

WHO, World Health Organization. **WHO Monographs on selected medicinal plants**, vol. 1. Geneva: WHO Publications. 1999.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Margarete Brito de Lima
Nádia Maria dos Remédios Tavares
Lena Cláudia dos Santos Amorim
Marcos Murelle Azevedo Cruz

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como pergunta básica: *por que o ensino de Matemática é desinteressante e como o uso de recursos didático-pedagógicos, como os jogos, podem reverter essa realidade?* Sem dúvida, essa é uma questão não somente do presente, mas também de outras gerações de estudantes que passaram pela experiência de lidar com os números. Embora o ensino da Matemática tenha acompanhado mudanças importantes no campo de seu ensino no contexto educacional, a disciplina ainda é vista, pela maioria dos alunos, como estritamente formal, rigorosa, abstrata, pois é geralmente sem relação com situações da vida prática. O distanciamento entre a disciplina e a realidade vivida responde, em partes, por um aprendizado desinteressante, lento e difícil. Partindo da pergunta inicial, o objetivo geral desta inquirição consiste em compreender as contribuições dos jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem da matemática na educação básica.

Para Friedmann (2012), a presença do lúdico nas atividades de ensino-aprendizagem facilita o processo de construção do conhecimento, estimula o interesse e a participação nas aulas e motiva a interação social. Isto posto, o argumento que defendemos nesse trabalho é que o uso de jogos como recurso didático-pedagógico no ensino da Matemática pode oportunizar aos alunos um processo ensino-aprendizagem agradável, divertido, que estimula a criatividade, a concentração e o raciocínio lógico a partir de elementos presentes na realidade vivida das situações, das relações culturais e sociais. Assim, lançamos mão do conceito de *jogo matemático*, definindo-o como:

[...] uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas, e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas” (AGRANIONI E SMANIOTTO, 2002, p. 16).

Para tanto, consideram-se as transformações no ensino da Matemática, quando começaram a repensar a atuação do professor na mediação dos processos de aprendizagem, que por sua vez, ressignificando o ensino em novas práticas pedagógicas com utilização de jogos para melhor desenvolver o conteúdo, despertar o interesse e estimular o aluno na resolução de problemas, de modo que o ensino da disciplina se tornasse mais interessante, contribuindo para um novo olhar sobre os números. Desde então, o professor tornou-se um facilitador da aprendizagem, estimulando a livre forma de criação e de pensamento através de jogos e da ludicidade, o que transformou os ambientes de aprendizagem em espaços interativos e não de mera reprodução, tal como prevê a legislação brasileira nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) para o ensino da Matemática, se valendo de

[...] recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. (BRASIL, 1997, p. 19)

Todo processo de aprendizagem opera com uma imaginação acompanhada do exercício de análise e de inteligência sem prescindir de uma dimensão criativa. Nesse sentido, a matemática, por se tratar de um conhecimento que opera com raciocínio lógico e abstrato, requer o auxílio de recursos lúdicos que possibilitem sua assimilação de forma criativa. Borin (1998) corrobora essa perspectiva mostrando como os jogos matemáticos têm sido uma ferramenta essencial para ensinar as operações básicas, e de como a sua presença atenuou os bloqueios da maioria dos alunos, possibilitando a resolução de cálculos matemáticos, antes difíceis de serem feitos.

Mas a tarefa não é tão simples assim. Segundo Kishimoto (2011), o jogo não é uma tarefa nada fácil, pode ser compreendido de várias maneiras, vista à existência de múltiplas variáveis, definições e significados sobre essa atividade. Todavia, a perspectiva de mediação que lançamos mão é “o professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, e buscar alternativas de interação” (VASCONCELLOS, 1998, p. 74). Assim, a associação da matemática com a vida prática tende a ser algo indispensável, até que o discente assimile o aprendizado como um hábito. Evidentemente que isso requer mudança de posturas a começar pela própria disposição do ambiente de aprendizagem que, por sua vez, deve dialogar de modo mais intenso com a realidade prática e com os conhecimentos que os discentes trazem de suas vivências.

Para Grandó (2004), os jogos são importantes quando aliados ao ensino formal da matemática e possui inúmeras vantagens, desde que sejam elaborados de forma adequada pelo docente. Embora não seja a única figura importante no processo, o docente é mediador fundamental na construção do conhecimento, que possibilitará ao aluno a liberdade de desenvolver o pensamento lógico e criativo para resolver questões, sem prescindir da interação com os colegas, do estímulo ao respeito pelas diferentes formas de resolução dos problemas, colocados pelas operações básicas da matemática, se bem orientado pelo docente que, por sua vez, desempenha um papel fundamental nesse processo. O jogo pedagógico pode ser uma importante ferramenta no ensino-aprendizagem para as séries iniciais.

Por tudo o que foi mencionado, o trabalho busca apresentar uma visão mais ou menos geral sobre o real motivo que leva os alunos a terem desinteresse e aversão pela matemática. Essa disciplina, quando estudada de forma dissociada da realidade, se torna o principal fator que leva o aluno a ter bloqueios, dificuldades de assimilação das operações básicas, receios e desmotivação pela disciplina. O fator da desmotivação pode ser um dado negativo reforçado não somente na escola como na vida social do estudante, resvalado, ainda, em outras dimensões, tanto no ambiente familiar como na aprendizagem. No fundo, a utilização dos jogos matemáticos em ambiente escolar busca superar essas dificuldades e se apresenta como núcleo organizador do processo de construção de conhecimentos, do desenvolvimento cognitivo, do respeito às regras e do estímulo ao raciocínio lógico.

Para Santos *et al.* (2014), o propósito de toda pesquisa é compreender, averiguar, focalizar e explicar um fenômeno social. Isso pressupõe que o pesquisador lance mão de uma abordagem empírica para tratar de seu objeto de estudo, para em seguida coletar dados que, se bem estabelecidos, fornecerão resultados valiosos ao estudo. Quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa foi desenvolvida mediante consulta bibliográfica e com pesquisa de campo, confrontando as teorias e estudos especializados sobre a temática em tela, tendo em vista as experiências vividas a partir do ensino da matemática. O estudo propõe o entendimento da problemática em questão, “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 59).

2. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS JOGOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No intuito de esclarecer ao leitor sobre a proposta de discussão em tela, é necessário estabelecer algumas definições. Para começar, o jogo é entendido como uma atividade física ou intelectual que abrange um conjunto de regras, por meio do qual o aluno é levado a reconhecer-se em processos de aprendizagem que o auxiliem a resolver problemas concretos de sua vida

prática. Etimologicamente, a palavra “jogo” advém de *jocus* que designa gracejo, brincadeira, divertimento. No sentido mais amplo, o dicionário *Aurélio* define o mencionado verbete como “atividade física, ou mental fundada em sistemas de regras que definem uma perda ou ganho, passatempo, oscilação, manha, astúcia”.

Ao realizarem suas análises sobre a história dos jogos, Brougère (1998), Ariès (1981), e Kishimoto (1993) mostram que os primeiros registros sobre os usos dos jogos aparecem associados ao aperfeiçoamento na aprendizagem e remontam à Roma antiga e à Grécia. Os autores denotam como os jogos eram manifestações exclusivamente esportivas e religiosas, com o objetivo de agradar aos deuses. As competições surgiram fortemente atreladas ao culto às divindades, em que cada povoado articulava suas próprias competições, sendo-lhes proibido qualquer tipo de violência. Já na Roma antiga, os jogos eram vistos tanto como espetáculos quanto como atividades imbuídas de muitos sentidos. Explica-se: o evento era tratado ora como um espetáculo, numa simulação do real, que arrebanhava multidões; ora como valioso instrumento de exercitação de conhecimentos, habilidades e atitudes, fundamentais para a manutenção daquela civilização.

De acordo com Almeida (1998, p. 19-20), Platão que nutria especial atenção aos jogos e que “condenava na Grécia, as atividades que exacerbavam a competição e o resultado”. O filósofo grego atribuiu ao jogo a importância do aprendizado por meio do lúdico, opondo-se radicalmente ao uso da violência e da repressão como formas de ensino. Posteriormente, Aristóteles também ressaltou a relevância do lúdico na preparação para a vida adulta, caracterizando como educativa a tradição dos jogos e das brincadeiras na idade clássica.

Enquanto Kishimoto (2011) encontra algumas dificuldades em definir com precisão “jogo”, mormente no tangente a sua aplicabilidade, Grando (*idem*) já o delimita como uma atividade lúdica que envolve o desejo e o interesse do jogador, além da competição e do desafio que motivam-no a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação na busca da vitória. Evidentemente, essas disposições conferem aos participantes mais confiança e coragem para arriscarem-se, sobretudo em situações limites.

A questão pertinente consiste em direcionar essas pulsações dos jogos numa perspectiva educativa, pois, ao relevarmos as diferentes culturas existentes, alguns interlocutores delegam ao jogo uma atividade que deve ser desenvolvida de modo altruísta, enquanto outros o reconhecem como uma atividade meramente competitiva.

Imaginemos um observador ao ver uma criança indígena que se diverte, atirando com arco e flecha. Para a criança indígena, é provável que tal gesto possa representar um meio de diversão, mas para a sua comunidade étnica é possível que essa prática simbolize um

treinamento para a arte da caça. Por isso, em algumas situações bem contextuais, o jogo pode ser visto como um momento de recreação, lazer, ou seja, como uma distração para aqueles que jogam, enquanto para outros pode ser visto como um suporte na aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, reiteramos a assertiva de que é difícil definir o jogo em aspectos práticos, ou seja, entre várias considerações, a cultura se apropria de modos diferenciados de determinadas práticas sociais, dando-lhes um caráter prático, de acordo com as suas necessidades. Portanto, conceituar o “jogo” significa percorrer suas inúmeras singularidades em diferentes contextos. Com efeito, nos propomos a discutir abordagens sobre os jogos como ferramentas pedagógicas, com enfoque em contextos educacionais, a partir de um contexto específico.

Posteriormente, os teóricos modernos começaram a aderir ao potencial da atividade lúdica como técnica educativa. Vigotsky (1981, 1994), por exemplo, defende a ideia de que os jogos materializam um ambiente de ensino-aprendizagem mais dinâmico e sutil. Quando associado ao jogo, o lúdico aprimora o desenvolvimento intelectual, amplia a capacidade de interação social e cria alternativas para variados tipos de conhecimento, por meio da internalização do real, além de promover o desenvolvimento cognitivo. De modo mais pontual, Moura (1994) assevera que os jogos têm por objetivo o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas da vida prática. Ou seja, os jogos matemáticos propiciam o acesso ao concreto, o êxito significativo, promovendo a assimilação e a integração social dos alunos.

No contexto da educação contemporânea, os PCN's evidenciam que os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, de modo a favorecer a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções (BRASIL, 1998, p. 46). Sendo assim, está claro que o ensino de matemática, que concilia jogos e ludicidade em processos de aprendizagem, tem mais possibilidade de estabelecer uma relação direta com a vida prática dos educandos, com habilidades e estratégias cognitivas e emocionais, que são fundamentais.

3. O JOGO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem da matemática, o professor pode buscar estratégias de assimilação do conteúdo associando-as à ludicidade para melhor desenvolver o raciocínio lógico dos alunos, além de estimulá-los para serem mediadores nas etapas de construção do conhecimento com os colegas, de modo dialógico. Porém, como recordam Pott e Tancredi (2014), os jogos devem ser trabalhados em sala de aula como método didático, e não

somente como conteúdo formal. Dadas as suas especificidades, podem ser desenvolvidos em todos os níveis de aprendizagem da educação básica. Todavia, como afirma Silveira (1998, p. 02), os jogos somente atingirão seus objetivos se forem “empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança”.

Nesse ponto, Vygotsky (1991) ressalta que a aprendizagem é um procedimento contínuo e a educação é definida por saltos qualitativos de um nível de conhecimento a outro, ou seja, é a edificação permanente de cada um de nós e da coletividade, sendo um fenômeno de alto grau de complexidade, que requer o conhecimento aprofundado das diferentes fases de desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, “até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências” (*idem*, p. 02).

Portanto, os jogos podem constituir-se num importante aliado na busca por despertar o gosto e o interesse dos alunos pela matemática. Assim, é essencial que os educadores desenvolvam estratégias de ensino que possibilitem aos educandos estabelecerem a relação entre o que se aprende e a realidade do seu cotidiano. Sendo assim, Santos *et al.* (2014) salientam que os jogos matemáticos, ao ser utilizados pelo professor, devem ser bem elaborados, esquematizados, buscando sempre o desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade, autoconfiança, concentração e o trabalho em grupo.

4. O PAPEL DO PROFESSOR VERSUS ALUNO

Um dos grandes desafios impostos à prática pedagógica do professor de matemática é o reencantamento dos alunos pela disciplina, que requer um conjunto de novas práticas na aprendizagem. Rodriguez (1993) afirma que os educadores devem se munir de várias estratégias, habilidades e alternativas metodológicas, que desperte o interesse pela compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, urge a elaboração de novas ferramentas metodológicas capazes de renovar o ensino, a fim de que os alunos sejam motivados a realizar as operações e a pensar, “tendo por base o material concreto, descobrindo, reinventando e não só recebendo as informações” (ALVES, 2006, p. 25).

Os estudos anteriormente apresentados mostram que a introdução dos jogos em sala de aula é um importante recurso na aprendizagem, que busca superar os bloqueios de ensino da Matemática no contexto escolar. A escola pode assumir o protagonismo na elaboração de estratégias de aplicação destes jogos de forma produtiva e eficaz, visando o desenvolvimento das habilidades intelectuais da criança. Além disso, a elaboração das ações pedagógicas precisa

atender os valores que orientam a relação professor-aluno, fator decisivo na assimilação do conteúdo ministrado. Tanto professorado quanto alunado devem construir entre si uma relação dialógica, o que motiva o processo de aprendizagem. Dessarte, o professor de matemática deve partir da realidade dos alunos, das suas necessidades, buscando alternativas de interação, e “esta tomada de consciência é muito importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito” (VASCONCELLOS, 1995, p. 74).

Em outras palavras, ao longo do aprendizado da matemática com jogos pedagógicos, o professor deve, antes de tudo, ser um facilitador da aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus colegas e resolvam situações-problema. Assim, “o jogo contribui positivamente no processo de aprendizagem, por ser livre de pressões e avaliações, criando um clima de liberdade propício à aprendizagem e estimulando a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão, dando segurança e estímulo para o desenvolvimento” (KISHIMOTO 2003, p. 96). Assim, o papel do professor não é ser guia do aluno, ou dizer como ele deve dar uma solução ao cálculo. Pelo contrário, segundo essa proposta, o educador deve deixar os alunos construírem maneiras lógicas próprias de resolver as questões, por meio de diálogos, de trocas de experiências e que devem estimular o respeito aos diferentes pontos de vista.

5. SOBRE OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as atividades com jogos se caracteriza como importante ferramenta metodológica em sala de aula, em que o aluno pode aprender de forma mais significativa além de propor e resolver problemas. Além do mais, proporciona o despertar da curiosidade investigativa, favorecendo a criatividade na elaboração de estratégias durante o jogo. Com efeito, o jogo pode ser utilizado como um mecanismo facilitador na aprendizagem das atividades matemáticas, especialmente naquelas atividades de difícil assimilação.

Grando (*ibidem*) elenca uma série de possibilidades e limites sobre os usos de jogos matemáticos em sala de aula. Dentre os pontos positivos estão a compreensão de que ao trazer a matemática em forma de jogos diretamente relacionados à realidade, o conhecimento passa a ser ressignificado pelo aluno, assumindo uma forma mais motivadora, especialmente se este tiver muita dificuldade. Além do mais, o aluno aprende a confrontar problemas buscando soluções práticas para situações cotidianas, a partir de relações com outras áreas de

conhecimento. Consideradas as possibilidades, é conveniente mostrar também um conjunto de limites decorrentes do mau uso dos jogos nas aulas. O risco mais proeminente é o jogo se torne uma brincadeira puramente aleatória, em que os alunos apenas brinquem o “jogo pelo jogo”, sem a consciência das reais motivações porque jogam. Sem contar que, quando separado do conteúdo ministrado na aula, o jogo pode representar uma perda de tempo em comparação aos conteúdos que deixaram de ser ministrados, em razão do tempo desproporcional gasto nas atividades. Nessas condições, o jogo aleatório exige constante intervenção do professor, para que não perca seu real sentido, lembrando que os jogos precisam ser bem organizados em tempo e espaço pedagógicos apropriados para que seus objetivos sejam alcançados.

Os estudos mostram que a utilização dos jogos no ensino de matemática está relacionada diretamente com a aprendizagem do aluno, ocorrendo de forma mais significativa, oportunizando a sua participação gradual na construção do conhecimento, além de favorecer a socialização e a criatividade. No entanto, os jogos podem apresentar limitações que, em sua maioria, têm a ver com a utilização das metodologias de forma inadequada. Esta impertinência é, em alguns casos, justificada pela inabilidade do professor que, na ânsia de atingir os objetivos, interfere de maneira inadequada durante a execução dos jogos. Diante do exposto, é possível notar que a utilização dos jogos em sala de aula resulta em um ganho significativo no processo de ensino-aprendizagem, e que as desvantagens podem ser contornadas pelo trabalho do educador desenvolvendo pesquisa, análise e organização, que antecipam a execução da atividade.

6. METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi desenvolvida a partir de um projeto de intervenção intitulado “Os jogos como ferramenta de ensino-aprendizagem de matemática na escola”. A iniciativa foi desenvolvida no período de maio de 2019 na turma do 3º ano do ensino fundamental, composta de 25 alunos, sendo 15 meninas e 10 meninos com idades entre 09 e 12 anos. O projeto objetivou apresentar os jogos matemáticos como metodologia inovadora de ensino para se trabalhar as quatro operações básicas, buscando conduzir os alunos ao aprendizado da matemática recorrendo a atividades lúdicas.

A perspectiva de aprendizagem de Alves (2006) motivou o desenvolvimento desta pesquisa, por defender a ideia de que os jogos propiciam condições agradáveis e favoráveis para o ensino da matemática, uma vez que através do pensamento lógico, o indivíduo é motivado a pensar tendo por referência o material concreto, descobrindo, reinventando e não somente recebendo informações.

Para incentivar a aprendizagem a partir do percurso metodológico alvitrado, foram apresentados aos alunos alguns jogos relacionados às quatro operações básicas da matemática. Sendo as turmas de 3º ano, a cada jogo aplicado era apresentar aos participantes uma pequena demonstração, com as orientações e regras sobre o desenvolvimento das atividades em cada jogo.

O trabalho foi desenvolvido em duplas e/ou pequenos grupos para que os alunos pudessem compartilhar as habilidades e suas estratégias. Foram avaliadas as estratégias de jogo dos participantes, com especial atenção ao progresso e aos possíveis impasses nos quais eles se encontraram. Ao longo das atividades, o professor observou, esclareceu e anotou as dúvidas em relação a cada partida. Ao concluir a atividade, foi solicitado aos alunos que relatassem de forma espontânea a experiência, sinalizando suas incertezas, curiosidades, aprendizagens e suas opiniões. O primeiro jogo aplicado foi a “pescaria de continhas”, que explora o conceito de números. Cada dupla de diferentes equipes retirava o peixinho e analisava as continhas, dando a resposta. A equipe que mais resolveu os problemas foi considerada a ganhadora. Com isso, foi possível observar que os alunos interagiram, apresentaram interesse, competitividade e alto grau de raciocínio lógico para resolver o cálculo de forma mais rápida e satisfatória.

Vygotsky (1984) mostra como o jogo é de suma importância no desenvolvimento cognitivo, na construção do conhecimento e para experiências de interações. A relação dos participantes com expressões de adição e subtração os ajudaram a reconhecer seu cotidiano nas operações básicas da matemática, a diferenciar e calcular corretamente.

Figura 1 - Jogo da pescaria de continha.



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

A segunda atividade aplicada foi “jogos dos dados”, que envolve as quatro operações da matemática. O objetivo foi desenvolver o raciocínio lógico, a confiança, novas habilidades no pensar, rapidez e concentração. Foram utilizados dados representando os sinais de adição, subtração, multiplicação e divisão. Além destes, outros dois dados apresentando numerações de 1 a 10. O professor dividiu a turma em duas equipes. Em seguida, um participante de cada grupo jogou os dados. Aquele que resolveu primeiro o cálculo marcou 10 pontos. A brincadeira terminou com a equipe que adquiriu a pontuação maior. Essa prática enfatiza as teorias de Smole *et. al.* (2007), ao observarem que a atividade realizada nessa etapa busca mostrar como os jogos permitem modificar o modelo tradicional de aprendizagem da matemática tornando-o mais eficaz, interessante e dinâmico.

Figura 02 - Jogo dos dados.



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

O terceiro jogo apresentado foi do “balão estourado”, que tem por objetivo desenvolver o ensino da tabuada envolvendo os cálculos de adição, subtração, multiplicação e divisão. As turmas foram divididas em dois grupos: A e B. Cada participante deveria escolher um balão e estourá-lo com um palito ou lápis.

Na sequência, lançaria mão do papel que estava dentro dele, lendo a conta e tendo um determinado tempo em minutos para calcular a resposta. Terminada a brincadeira e somando-se os pontos adquiridos por cada participante, o grupo que tivesse maior número de acerto, venceria a competição. Para Kammi e Declark (1992), os jogos promovem interação social, o que ocorreu com as crianças que desenvolveram habilidades de concentração, agilidade,

cálculo, socialização, além de se divertirem bastante, aprendendo o conteúdo de forma mais produtiva.

Figura 03 - Jogo do balão estourado.



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Por fim, o quarto jogo desenvolvido foi o “o bingo matemático”, que tem como propósito desenvolver a memorização, a solidariedade, o raciocínio e a atenção. Foram entregues para cada aluno uma cartela contendo números de 1 a 100 e alguns marcadores. A cada sorteio de um número, as crianças que tivessem o número sorteado em suas cartelas marcariam. O jogo terminava quando o aluno preenchesse todos os números que possuíam em suas cartelas.

Após a realização dos jogos, foi realizada novamente a sondagem do nível de aprendizagem dos alunos através de testes contendo operações com números inteiros. A partir dos testes com as operações básicas da matemática, foi possível observar que Kishimoto (2011) tinha razão ao afirmar como através da utilização dos jogos se constrói o conhecimento, se estimula a criança a desenvolver o interesse, o desejo de superar seus limites e a desenvolver o seu raciocínio, de forma mais rápida.

Figura 04 - Jogo do Bingo matemático.

Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Portanto, considerando as atividades realizadas, nota-se que os jogos são importantes instrumentos de produção de conhecimento. Primeiramente, porque o jogo traz consigo algo convincente possibilita às crianças o aprendizado da matemática de forma mais leve, alterando de forma decisiva o modo tradicional como a disciplina era ensinada. A teoria de Kishimoto (2000) ressalta que os jogos devem ser minimamente planejados pelos educadores, de modo que ele estimule a resolução de questões desafiadoras, principalmente se o conteúdo a ser ministrado for complexo.

Ao utilizar os jogos como ferramenta no ensino aprendizagem da matemática, o estudo procurou mostrar como este instrumento de aprendizagem impactou de modo positivo nas práticas pedagógicas, facilitando o entendimento do conteúdo e deixando a aula mais interessante e dinâmica, além de permitir aos educandos que realizassem as operações com mais segurança e habilidade. No jogo da “pescaria de continhas” e “jogo de dados” foi observado que a maioria dos alunos alcançou o objetivo proposto, que era o de resolver as operações colocadas. Precisamente, de 25 alunos, um percentual de 82% teve um bom desempenho, e os outros 12% tiveram dificuldades em resolver as contas, porém com a ajuda dos colegas conseguiram obter êxito nos cálculos. Além disso, possibilitou interação entre os educandos, mais interesse, motivação, competitividade e agilidade no raciocínio.

No que se refere aos jogos do “balão Estourado” e “bingo Matemático”, de 25 alunos, 72% tiveram êxito e 28% apresentaram dificuldades em resolver as questões. Porém, no jogo do bingo foi possível obter 100% de aproveitamento, ou seja, as crianças se empenharam em

aprender a matemática de forma satisfatória. Além do mais, foi possível constatar que a maioria dos alunos teve interesse e se sentiu motivada em aprender, o que impactou de modo significativo o nível de concentração da turma, mudança de comportamentos, valorização de habilidade em resolver problemas, a diminuição da evasão das turmas que apresentavam maiores dificuldades na matemática.

Por fim, os resultados obtidos a partir do projeto foram possíveis graças à utilização dos jogos em sala de aula como recurso para o ensino da matemática, que atingiu seus objetivos, motivado também pelo empenho e dedicação de cada professor em criar métodos, estratégias e recursos para o ensino. É possível afirmar também que houve mudanças no comportamento da turma, que passou a respeitar, honrar seus compromissos, o bom comportamento e o respeito pelo professor. As regras e normas pré-estabelecidas para os jogos reorientaram melhor as condutas dentro e fora da sala de aula.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem mostraram os estudos realizados, Piaget (1998), Kishimoto (2003) Grando (*op. cit.*) e Vygotsky (1984), os jogos são ferramentas motivadoras para o educando, pois desenvolve duas habilidades fundamentais ao ser humano: o brincar e o aprender. O projeto desenvolvido na escola pesquisada mostrou como a aplicação dos jogos didático-pedagógicos a partir das quatro operações, obteve um resultado progressivo, pois desafiou os alunos, provocou a curiosidade investigativa, auxiliou no raciocínio lógico e na capacidade de elaborar estratégias para chegar ao resultado proposto. A utilização dos jogos nas aulas motivou os estudantes, que por sua vez, se tornaram mais assíduos às aulas de Matemática porque também passou a ser uma experiência prazerosa, mesmo com as suas dificuldades, houve melhoras no comportamento e avanços positivos no aprendizado.

Em linhas não tão conclusivas, reiteramos que os jogos pedagógicos têm sido uma das maiores ferramentas utilizadas pelos professores para ensinar a matemática, pois desafia e estimula aos alunos na resolução de problemas, desenvolve autoconfiança e permite que os alunos percebam a aprendizagem como um processo agradável, cativante, divertido, que estimula a criatividade, ativa a concentração, amplia o raciocínio lógico, além de lançar um novo olhar sobre a realidade.

Mediante a pesquisa realizada, é possível notar que os jogos sempre existiram. Porém, com variados significados; e que o lúdico é uma atividade acessível e eficaz, mas é necessário

que o professor se despenda de métodos tradicionais, lançando mão de novas metodologias, principalmente para desconstruir a imagem histórica de um conhecimento puramente abstrato e completamente apartado da realidade.

Por fim, é de suma importância ressaltar que a aplicação de jogos nas aulas de matemática deve acontecer em momentos bem planejados, de maneira bem elaborada pelo professor, com objetivos claros e preestabelecidos, e que estejam de acordo com o conteúdo que o docente está ensinando ou que já ensinou. Do contrário, o jogo se tornará uma simples brincadeira e não proporcionará benefícios no processo ensino-aprendizagem conforme o esperado. É preciso investir ainda mais em metodologias que envolvam jogos e ludicidade, abordando os conceitos matemáticos e sua aplicabilidade, além de mostrar a importância de despertar nos alunos a capacidade de compreensão e a habilidade para resolver problemas da vida concreta, levando-os a perceber a matemática inserida na vida e como ela pode ser útil para solução de situações em nosso cotidiano.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRANIONIH, Neila Tonin; SMANIOTTO, Magali. **Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível**. Erechim: EdIFAPES, 2002.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ALVES, Siqueira. M. Eva. **A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática Possível**. 4 ed. Campinas, possível. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BOUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1998.

BORIN, J. **Jogos e Resoluções de Problema: Uma Estratégia para as Aulas de Matemática**. 3. ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <www.dicionarioportugues.com.br>. Acesso em 02/05/2019.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed.. São Paulo, 2002.

GRANDO, R.C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 1.ed São Paulo: Paulus, 2004.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo, Campinas: Papirus, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, M. T. (ORG). **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, M. O. de. **A séria busca no jogo: do lúdico na matemática**. A Educação Matemática em Revista. N.3, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

POTT, A. BELÃO. TANCREDI R M S. P. **Os jogos no ensino de matemática: possibilidades de dinamização das práticas pedagógicas**. UFSCar 2014. Disponível em www.portaldosprofessores.ufscar.br/biblioteca/18/artigo_para_o_portal.doc. Acesso em 22 mai. 2019.

RODRIGUEZ, R. M. C. **(Re) Construindo a matemática**. Fazer pedagógico – construções e perspectivas. Série interinstitucional universidade – Ed. Básica. Ijuí p. 82-87, 1993.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Cadernos do Mathema**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, L. M. M. dos; TATSCH, K.; MEDEIROS, S. R. P. de. **A utilização de jogos no ensino e aprendizagem da matemática no ensino fundamental**. Thaumazein: *Revista Online de Filosofia*, v. 7, n. 14, p. 37-52, 2014.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. In: IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática na Educação, 1998, Brasília. **Anais do IV RIBIE 98, 1998**. Disponível em: <http://www.inf.ufrgs.br/~barone/resume.html#Premiosetitulos>> Acesso em: 30 mar. 2019.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformações**. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/82/2678>>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, MUNICÍPIO DE TRACUATEUA-PA

Jorge Carlos Andrade Santos
Francisco Pereira de Oliveira
Raul da Silveira Santos
Daniel Gomes de Sousa
Geisa Bruna de Moura Ferreira

1. INTRODUÇÃO

A educação do campo vive um momento extremamente rico em debates e discussões na história da educação brasileira, sejam em conferências, seminários, encontros, fóruns e atividades extensionistas, em que os protagonistas têm sido trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, educadores e educadoras, universidades públicas, movimentos sociais do campo entre outros. Essa educação expressa uma nova concepção quanto às questões campesinas, em especial aos povos que (con)vivem nessa relação estreita e de pertencimento, o que mostra a força e o caráter do/a trabalhador/a do campo.

As pessoas que promovem essas discussões partem do princípio de que a educação é um direito constitucional e, por conseguinte, devem ser asseguradas às crianças, adolescentes, jovens e adultos, povos que moram e trabalham no campo, excluídos historicamente deste bem social e cultural que é a educação. Arroyo (2004, p. 71), ressalta que, dentro desse contexto, situamos “a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos”, pois a ela também confere o direito ao saber, ao conhecimento e às culturas produzidas socialmente.

Adicionalmente, outra matriz pedagógica que prima por sua exclusividade leva em consideração os diferentes povos, os diferentes saberes acumulados, a cultura integrada à concepção de desenvolvimento local sustentável e ao fortalecimento da agricultura familiar. Esse propósito orienta as discussões políticas voltadas à multiplicidade de saberes dos povos do campo e, por certo, contribuem para a formação cultural do Brasil.

A escola, enquanto espaço social de conhecimentos sistematizados, deve induzir ao processo educacional lógico da oferta de matrizes didáticas e pedagógicas contextualizadas a partir da realidade dos sujeitos que compõem seus espaços, valorizando seus sentimentos de pertença. Na configuração da educação formal escolarizada, tem-se o desenho curricular e os componentes curriculares denominados de disciplinas, entre as quais se encontra a educação física. Essa por sua vez, objetiva possibilitar que os processos pedagógicos escolares colaborem na formação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos permitindo o domínio dos meios

necessários à emancipação humana corpórea, sua integração social, respeito ao próximo e desenvolvimento da cidadania (NAHAS *et. al.* 1995; GUEDES & GUEDES, 1997).

De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988, art. 206, e resguarda na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, art. 3º, o Estado tem o dever de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade quantitativa mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento humano”. A escola pública enquanto aparelho social do Estado (ALTHUSSER, 1980) e lugar de promoção do ensino e da aprendizagem do conhecimento elaborado deve assegurar o espaço físico para a promoção dos atores educacionais enquanto sujeitos desse processo.

Percebe-se que o Estado brasileiro tem tido políticas educacionais falhas no atendimento aos preceitos legais no tocante à educação. Fato potencializado ao nos depararmos com escolas do campo, geralmente desprovidas de espaço adequado para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Quando se recorta essa problemática para o ensino da educação física no campo, a questão fica mais séria, pois se percebem espaços praticamente inóspitos para o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular. Hoje, as escolas do campo do nordeste do Pará, encontram-se desprovidas de um currículo real, e igualmente carentes de materiais didáticos para a aplicação das aulas.

Com isso, levantaram-se os questionamentos:

- Como os professores de educação física das escolas do campo do município de Tracuateua-PA organizam e realizam suas atividades didático-pedagógicas?
- Em que medida se disponibiliza material e formação continuada para esses profissionais?
- Como o referido município pensa/planeja o currículo de educação física para as escolas do campo?

Nesse sentido, objetivou-se estudar a concepção dos professores da disciplina educação física com relação às condições didático-pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas do campo, assim como identificar o processo de formação continuada e disponibilização de recursos didáticos, complementarmente, descrever os espaços destinados à prática, com reflexão da importância das atividades físicas.

A educação ofertada aos sujeitos camponeses deve ser *do* e *no* campo, ou seja,

o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação dos atores sociais do campo,

vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p. 149).

Logo, a luta pela educação *do* e *no* campo engloba princípios que diferenciam esta modalidade de educação e, por conseguinte, no paradigma da Educação do Campo há que se reconhecer o nascimento de “uma nova concepção do território rural, não mais como um lugar de atraso, mas sim um território de produção e de vida em seus vários aspectos, sociais, culturais, epistêmicos e econômicos” (SILVA *et. al.*, 2014).

Complementar a isso, a educação ofertada nestes rincões ainda é silenciada por práticas educativas pensadas para os sujeitos da área urbana, o que, por certo, resulta numa educação orientada “para o campo” e aconteça “no campo”, ela não é propriamente “do campo” (*idem*).

Por conseguinte, a formação educacional escolarizada dos povos campestres tem apresentado avanços, ainda que ocorre em passos lentos e, por algumas vezes, descontínuos em função de uma série de fatores políticos partidários e ideológicos, em especial, no atual governo que pensa o campo como uma área produtiva e de desenvolvimento capitalista, desconsiderando a produção e sua gente. De forma pretensiosa, a discussão ficará limitada a esses enunciados, pois o presente estudo visa discutir a educação física nas escolas do campo.

A educação física é uma disciplina que promove ações teóricas e práticas para formar nos estudantes uma consciência de cuidados saudáveis ao corpo e à mente, em que conteúdos da cultura corporal e de atividades físicas são tidos, dentro das dimensões humanas e de conhecimentos sobre o próprio corpo. Os conteúdos da educação física deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino, servindo de subsídio ao trabalho docente que são: os esportes, os jogos, as lutas, a ginástica e as atividades rítmicas e expressivas. Cabendo assim, ao (à) professor(a) distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira adequada às realidades de estudantes (SILVA, 1995; FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Por outro lado, Carvalho e Bahia (2011) observam que uma infraestrutura ideal, certamente, promove entre os estudantes vivências corporais (danças, ginásticas, lutas, jogos, entre outras), favorecendo, a esse alunado, principal autor desse processo de desenvolvimento, consciência da sua forma de pensar, agir e sentir, permitindo assim uma elevada contribuição às suas funções psíquicas. Todavia, o ensino da educação física nas escolas do campo tem sido, em sua maioria, no nordeste paraense, deficiente por questões de espaço físico apropriado. Dessa maneira, mesmo com as dificuldades, o professorado esforçar-se a fim de fornecerem suporte para garantir uma educação física escolar de qualidade, com o uso de práticas pedagógicas que subsidiam, minimamente, o ensino da educação física.

2. METODOLOGIA

O percurso metodológico funda-se na abordagem qualitativa de pesquisa, segundo Gaya e Coll (2008, p. 56) intenta “compreender como os sujeitos experimentam, percebem, criam, modificam e interpretam a realidade em que se encontram imersos”. Ademais, configurou-se a partir dos dados primários e secundários. Se por um lado, Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009, p. 6) afirmam que “as fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador(a) que analisa”; por outro, Mattar (1996, p. 48) observa que os “secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados”.

Nesse sentido, inicialmente foi realizado o inventário dos dados secundários: pesquisas bibliográficas em livros, *sites*, revistas, artigos e outras fontes. Posteriormente, iniciou-se a busca pelos dados primários, por meio de um questionário com perguntas semiestruturadas, solicitando que os sujeitos da pesquisa o respondessem.

2.1. ÁREA DE ESTUDO

O presente estudo ocorreu no município de Tracuateua, localizado no nordeste do estado do Pará, a 169 km da capital, Belém, fundado em 1908, através da construção da ferrovia Belém-Bragança. O nome do vilarejo surgiu devido à quantidade de formigas denominadas pelos caboclos de *tracuás* (a formiga-de-cupim, do gênero *Camponotus*), encontradas na escavação da estrada. Tracuá é um nome indígena e *teua* significa quantidade. O município tem hoje uma população de 29.793 habitantes em uma área de 934,3 km², sua principal economia é a agricultura, pecuária, minério, pesca e um comércio bastante movimentado.

No aspecto educacional, o município de Tracuateua possui 60 (sessenta) escolas municipais que ofertam da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, tanto na área urbana quanto na área campesina. Existem também duas escolas estaduais (PA) que ofertam o ensino médio, uma na sede do município e uma no distrito de Vila Fátima.

2.2. AMOSTRAGEM

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos da seguinte forma: 5 gestores (GEST1, GEST2, GEST3...) e 5 professores (PROF1, PROF2, PROF3...) de Educação Física de 5 escolas municipais: Epifânio Melo (localidade de Santa Tereza), Júlia da Silveira Gomes (localidade

de Chapada), Benjamim Ramos (localidade de Flexeira), Francisco Nascimento (localidade de Santa Maria) e Édson Nascimento (localidade de Vila Fátima), localizadas no campo/interior do município de Tracuateua.

Os critérios utilizados para a seleção das cinco escolas se deveu ao fato da existência de professores de educação física, sendo que foi detectado que existem 10 escolas, destas, cinco foram sorteadas para a presente pesquisa e, por conseguinte, os cinco gestores das referidas escolas.

2.4. ANÁLISE DOS DADOS

Buscou-se analisar as falas dos sujeitos a partir da categorização similaridade de respostas, mediante a necessidade do pesquisador ultrapassar a mera descrição, e buscar acrescentar, de fato, algo à já existente discussão sobre o assunto focalizado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Vale ressaltar que as respostas dos entrevistados mais significativas foram transcritas, parcial ou totalmente, respeitando a o discurso original. Também foram destacados os a elementos da fala ligados à temática em questão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, perguntou-se: *Qual a importância da Educação Física na escola?* As respostas demonstraram que os professores consideram importante a Educação Física, tendo em vista os benefícios que podem ser alcançados. Ademais, outros fatores como saúde e falta de apoio foram destacados pelos entrevistados. As respostas levam a três vertentes: 1) os que acreditam na importância do processo de ensino e aprendizagem; 2) os que acreditam na contribuição no processo educacional, mas alargam a concepção de contribuição para o campo da saúde, e 3) os que enfatizam a falta de apoio em relação à Educação Física por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como se observa nas respostas abaixo, respectivamente.

“A importância é que ela ajuda no processo de ensino e aprendizagem, ensina o aluno a ter uma vida saudável, o espírito em equipe entre outros” (PROF5).

“Além de ser importante no desenvolvimento do aprendizado dos alunos, se torna essencial na qualidade de vida, saúde e lazer, além de tirar nossos alunos do sedentarismo” (PROF3).

Em relação à primeira vertente, constatou-se o importante papel da educação física na matriz curricular para o desenvolvimento físico, mental e social dos estudantes. Palma & Palma

(2005), corroboram ao afirmarem que a educação física auxilia no processo de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar e, conseqüentemente, na reflexão dos educandos. A segunda vertente, através das respostas dos entrevistados ampliou as áreas de benefícios que a educação física contribui, fazendo o recorte para o campo da saúde. Essa concepção ajuda a ratificar que a atividade física deixa de ser vista apenas como uma forma de elevar padrões de beleza e passa ser entendida como uma valiosa ferramenta nas questões relacionadas ao bem-estar, qualidade de vida e, principalmente na prevenção de doenças.

3.1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

O perfil de formação e experiência de docência dos entrevistados nas escolas pesquisadas é homogêneo em relação à formação, pois todos são formados em educação física, não possuem pós-graduação. O tempo de experiência docente variou entre 3 a 17 anos, o que corresponde em média a 6 anos de docência. Ademais, a idade variou entre 22 e 40 anos, a média é de 27 anos. Feita a caracterização dos professores, partiremos para a caracterização do perfil dos gestores nas escolas que foram pesquisadas.

A idade dos entrevistados é entre 25 anos e 35 anos, com a média aproximada de 32 anos. O tempo de trabalho na gestão variou de 1 a 8 anos, com a média de 5 anos. A formação dos gestores mostrou uma predominância no Curso de Pedagogia (90%) e 10% matemáticos. Em relação à pós-graduação, 60% possuem em áreas como educação infantil, gestão escolar e psicopedagogia, 40% não possuem pós-graduação. Outro requisito constatado foi em relação à atuação dos gestores como professor na educação básica, todos atuaram como docente, o tempo variou entre 4 e 6 anos, constituindo a média de 5 anos.

3.2. CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A Educação Física, enquanto prática educativa começou a se desenvolver a partir de 1996, quando aparece no texto da LDB nº 9.394/96, como componente curricular, superando assim a ideia de área de atividade. Dessa forma, os estudiosos da área ganharam um grande reforço nas pesquisas que vinham sendo realizadas desde a década de 1980. A disciplina começa a ser mais enfatizada como uma área de conhecimento, apresentando conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos no contexto escolar.

3.3. PRÁTICAS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As práticas da educação física são importantes quando aliadas aos fatores de formação humana e reflexiva. Consequentemente, os profissionais da área devem possuir conhecimentos que ultrapassem a atividade física por si mesma. Concernente a esses elementos, foi perguntado aos professores: *“como você organiza suas aulas práticas de educação física?”*. As respostas mereceram atenção para os seguintes elementos: 1) professores mencionaram que desenvolvem, por primeiro, os valores que os alunos podem apreender para a vida; 2) carência de materiais, onde há o improviso e adaptação à realidade, elementos esses que podem ser mais bem visualizados nas falas transcritas.

“De acordo com a realidade da escola, caso não haja materiais necessários para a prática, improviso e adaptamos a nossa realidade” (PROF1).

“De acordo com a realidade de nossos alunos e conforme os materiais disponíveis na escola, caso não haja adaptamos e improvisamos com que temos” (PROF3).

A educação física escolar é um componente curricular que merece atenção como as demais disciplinas. No entanto, para o seu desenvolvimento, espaços e materiais específicos são necessários para a realização de sua prática. Os recursos didáticos na aula de educação física são precários para o desenvolvimento das atividades, é muito comum escutar de professores que eles submetem-se a comprar materiais com seu próprio dinheiro.

Os materiais didáticos são elementos que auxiliam o professor na aplicação de todas as disciplinas. Na educação física esses materiais são diferenciados dos demais, por exemplo, cones, cordas, bolas, coletes, bambolês, são materiais básicos necessários e indispensáveis nas aulas.

Para melhor esclarecimento sobre como os professores desenvolvem suas práticas perguntou-se: *como eles veem os espaços destinados para a parte prática de Educação Física?* As alternativas *“bom”*, *“dificuldade”*, *“nenhuma estrutura”* *“não temos espaços”*, elucidaram as respostas dos entrevistados, nos levando a categorização em duas vertentes: 1) aqueles que acham bom, com algumas ressalvas e 2) aqueles que relatam as dificuldades mediante os fatores que serão transcritos na íntegra.

“Bom, pois temos um espaço que dá para fazer aulas práticas tipo atividades que dá para fazer ao ar livre, porém sofremos com o sol quente e chuva, pois não é coberto” (PROF3).

“Vejo uma dificuldade nos espaços, principalmente no período de chuva, pois não temos uma quadra coberta ou um espaço coberto para as atividades práticas, mas a sala de aula é explorada para a execução de dinâmicas” (PROF5).

“Não temos espaços destinados às aulas práticas de Educação Física na escola, dependemos de um espaço em outra comunidade” (Campo de Futebol) (PROF1).

No referente ao currículo orientador das práticas dos professores, eles seguem a matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação. Porém, nota-se que os professores têm que adaptar suas práticas por causa da realidade e isso interfere no currículo.

A legislação educacional trouxe avanços para essa discussão, principalmente, a partir da década de 1990, com a LDB nº 9.394/96. Entretanto, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, na prática, a escola para os povos do campo, não contempla as necessidades específicas. Isso reverberou nas condições formativas dos professores do campo e nas condições estruturais e organizacionais das escolas do campo.

Nesse sentido, a educação campal é inserida no sistema educacional que, conforme Saviani (2010), abrange a educação formal e não formal. Logo, preconiza-se que o objetivo da gestão desta tipologia educacional, dentro dos princípios da gestão democrática, é consolidar a autonomia dos povos do campo para que se possa viver no campo com dignidade, fortalecendo sempre a coletividade. Essa especificidade é, assim, reiterada pelas Diretrizes Operacionais:

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 [...] (BRASIL, 2002, p. 01).

E, ainda, há respostas que dizem:

“Sim, antes de cada semestre é montado um currículo norteador, que deve ser trabalhado” (PROF3)

“Sim há um currículo montado de acordo com as normas da BNCC com conteúdos com competências e habilidades a serem alcançadas de acordo com outros conteúdos” (PROF5).

Ressalta-se que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o termo *Campo* aparece nos objetos de conhecimentos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas unidades temáticas “natureza, ambientes e qualidade de vida”, “o sujeito e o seu lugar no mundo”, “conexões e escalas”, “mundo do trabalho”, “o lugar onde se vive”, “a nação de espaço público e privado”, “circulação de pessoas, produtos e cultura”.

A partir desse levantamento, a educação do campo vem se qualificando como um espaço de fragilidade, principalmente pela falta das políticas públicas para os moradores do campo, essa ausência vem se repetindo na realidade social, na falta de atendimento médico, assistência técnica e a ausência do acesso à educação básica e superior de qualidade.

Nesse sentido, fica claro que a educação do campo não está sendo pensada para os sujeitos do campo, ao considerarmos que a BNCC ainda não contempla um currículo voltado para uma educação da realidade do campo, cabendo aos(as) professores(as) adaptarem suas práticas através do currículo urbano.

3.4. CONCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando perguntado para o gestor: *você acha importante a educação física na escola?* As respostas demonstraram na concepção dos gestores a contribuição da educação física no processo educacional dos alunos, contribui com a saúde e no âmbito social.

É importante sim, pois desperta nos alunos o interesse em atividades corporais, além de contribuir para a integração social do aluno (GEST1).

Sim. É de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, além dos benefícios que traz para a saúde deles (GEST2).

Nos presentes dias, as aulas de educação física são consideradas como instrumento de desenvolvimento físico, psíquico e intelectual dos alunos, assim tem como objetivo o progresso pessoal do indivíduo. A realização de movimentos corporais favorece para a edificação de valores morais, que conduzam ao trabalho em grupo, a responsabilidade e o respeito. A principal função das aulas de Educação Física é proporcionar ao alunado condições de saúde e melhoria na qualidade de vida mesmo, agora em tempos contemporâneos, onde a sociedade valoriza os valores estéticos e valores de saúde como inserção no meio (BONADIMAN, 2008).

Posteriormente, perguntou-se: *qual o apoio pedagógico em relação à Educação Física?* As respostas nos remeteram a seguinte categoria, de que há o apoio pedagógico para o desenvolvimento das atividades de Educação Física na escola, no entanto, não há coerência com as respostas dadas pelos professores.

“A escola dá todo o apoio, ajudando em projetos, matérias para os desenvolvimentos das atividades escolares” (GEST5).

“Em nossa escola realizamos formações com orientações sobre as procedências metodológicas em relação às aulas de educação física” (GEST2).

“O apoio pedagógico auxilia as atividades de Educação Física referente aos projetos desenvolvidos na escola” (GEST1).

Enfatiza-se que as respostas dos gestores não condizem com as respostas de alguns professores, os quais afirmam ser relevante esse apoio, e que não há um profissional da área exclusivamente para atender as necessidades e as dificuldades dos professores. De acordo com a LDB nº 9.394/96, o Estado deve assegurar padrões mínimos de qualidade nas práticas de

ensino, que são definidos como variedade e quantidade mínima por aluno na instituição, padrões tidos enquanto indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, afere-se que um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento qualitativo das aulas de Educação Física a disponibilidade de uma estrutura física acompanhada de recursos pedagógicos adequados, possibilitando a melhoria da prática das atividades.

Em seguida perguntou-se: *como você vê o espaço destinado para a prática de Educação Física na escola?* As respostas dos gestores suscitam duas categorias: 1) destacam a precariedade e a necessidade de melhorar o espaço para o desenvolvimento das atividades e 2) relatam que não há o espaço adequado para a prática de Educação Física. Os fatores das duas categorias podem ser mais bem compreendidos com a transcrição das falas na íntegra.

“Precisa ser melhorada a escola, não está estruturada para realizar de fato essa atividade” (GEST4).

“Ainda precário para o desenvolvimento das atividades” (GEST3).

“É um espaço amplo, ainda não terminado como deve ser para o bem-estar dos nossos alunos” (GEST5).

Em relação a esse enfoque, as falas dos demais gestores estão de acordo com as dos professores, pois os mesmos ressaltam a precariedade dos espaços destinados às aulas práticas de Educação Física, como na escola Julia da Silveira Gomes, onde também não tem esse espaço, fazendo com que o professor se desloque com os alunos para a comunidade Nanã, que tem um campo de futebol para a realização de suas aulas práticas. Em relação à segunda categoria, as respostas que mereceram análises foram as seguintes:

“Nesta escola não temos nenhum espaço para prática de educação física, os alunos e o professor realizam suas atividades em um campo de futebol que fica ao lado da escola” (GESTOR 1).

“A escola não possui uma quadra específica. Desta forma para a realização das aulas práticas utilizamos o campo de futebol da comunidade que a escola está inserida” (GESTOR 2).

Todos estes fatores influenciam a desmotivação dos professores e alunos, pois enfrentam sol forte no verão e chuva amazônica e até mesmo lama no período do inverno. Durante essa pesquisa, percebeu-se que há alguns profissionais dedicados, que se desdobram para transformar esses espaços precários em espaços acolhedores e satisfatórios para seus alunos. Em vista disso, ratifica-se a necessidade de um ensino significativo, voltado ao desenvolvimento da autonomia do(a) estudante para que reproduza as manifestações da cultura corporal de movimento vivenciado no âmbito escolar em seu cotidiano, usufruindo dos jogos, das lutas, das atividades rítmicas e expressivas, das ginásticas e dos esportes a fim de obter uma

melhor qualidade de vida (BRASIL, 1997), para que este feito seja alcançado, os espaços e infraestruturas escolares devem consistir em um ambiente instigador.

No caso da Educação Física escolar, há uma necessidade destes recursos, pois o alunado entende a escola “como um espaço diferenciado, onde terão que resignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos” (BRASIL, 1997, p. 59).

Com relação à utilização destas manifestações pelos alunos, Santin (1987, p. 33) afirma que “[...] as atividades vivenciadas na infância e na adolescência se caracterizam como importantes colaboradores no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos”. Já para Kunz (1994),

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida através da reflexão crítica. (KUNZ, 1994, p. 31)

Desta forma, não basta a repetição estereotipada de movimentos, sem que haja uma compreensão e contextualização destes enquanto cultura corporal e que esta prática venha a contribuir tanto no desenvolvimento da capacidade de tratar os temas a serem abordados, bem como a legitimação da prática pedagógica. A Educação Física escolar enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica deve desenvolver uma educação com base na formação consciente do aluno ao seu estilo de vida, com objetivos específicos de contextualizar as possíveis relações entre atividade física, aptidão física e saúde, onde os alunos poderão optar por ter em seu cotidiano um estilo de vida ativo, baseado numa proposta de vivências diversificadas de atividades que envolvam amplamente a cultura corporal (BETTI; ZULIANI, 2002). Ademais, perguntou-se: *A disciplina Educação Física está dentro dos projetos da escola?* Todos foram unânimes em responder que “sim”, e alguns destacaram o contexto dentro dos projetos em que a Educação Física está inserida.

“Sim, em todos os projetos da escola a Educação Física está inserida, assim como todas as outras disciplinas” (GEST1).

“Sim. Dentro das linguagens, códigos e suas tecnologias. Os referidos projetos são desenvolvidos por aulas práticas e teóricas de acordo com a proposta pedagógica da escola” (GEST2).

É de extrema importância que tanto a gestão quanto o professor criem situações para que o aluno possa trabalhar de forma independente, construindo sua aprendizagem de maneira significativa. Para Cunha (1998), professor e aluno, juntos, criam um vínculo que permite que

a aprendizagem aconteça a partir das trocas de ideias, das propostas que surgem da mediação a cada etapa e evolução do(a) aluno(a), possibilitando que o conhecimento circule. O projeto, quando bem desenvolvido, oferece melhores perspectivas para o(a) aprendiz várias situações-problemas com que venha se deparar no seu cotidiano, pois o conhecimento acontece com as trocas, assimilações e elaborações, tornando a pessoa um ser ativo.

Por fim, ressalta-se que o presente estudo exauriu, dentro de seus objetivos iniciais, os elementos anunciados na questão-problema de pesquisa, onde transversalizou a educação do campo, a Educação Física enquanto prática de formação cidadã e a prática pedagógica nas escolas do campo no município de Tracuateua-PA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo, detectou-se que, apesar das limitações recorrentes à vivência, foi ofertada aos educandos uma alternativa teórica e metodológica que embasa as práticas pedagógicas, visando superar as exigências do alunado atreladas às aulas práticas. A relação dos conteúdos da cultura corporal com a prática social dos alunos buscou, de forma tímida, refletir acerca da prática pela prática, na tentativa de ampliar a apreensão dos conteúdos teórico-práticos na formação de sujeitos críticos.

É necessário que a sociedade entenda a contribuição da Educação Física na escola, de forma coerente e por toda sua amplitude de conhecimentos que a engloba. Muitos, quando questionados a respeito da contribuição desta disciplina, consideram sua relevância. Todavia, os argumentos apresentados, muitas vezes, não sustentam a Educação Física enquanto área de conhecimento. Essas alegações podem variar entre a realização de atividades esportivas, recreativas, desenvolvimento motor, procura de talentos e a promoção da saúde.

Torne-se pertinente enumerar que o presente estudo detectou alguns elementos que podem ser revistos pelas políticas educacionais, por meio dos gestores, tais como: a) falta de estrutura física nas escolas do campo para a prática da Educação Física na educação básica; b) ausência de materiais específicos para a prática pedagógica na Educação Física das escolas do campo; c) ausência de formação continuada para os professores que ministram a Educação Física nas escolas campesinas; d) falta de um currículo que privilegie não só a Educação Física nas escolas do campo, mas toda educação básica no município de Tracuateua-PA.

Por fim, destaca-se que a Educação Física enquanto área de conhecimento deve ser considerada uma ciência para além de exercícios físicos e, portanto, despertar para a consciência das pessoas que são propositoras e gestoras da educação básica, em especial, para as escolas do campo amazônicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Presença: Lisboa, 1980.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2004.

BETTI, M. ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação física e Esporte**. 2002, 1 (1): 73-81.

BONADIMAN, Z. B. Educação Física escolar e cidadania: uma nova concepção. In: PERES, Luís Sérgio (Org). **Práticas pedagógicas em educação física: sonhando com mudanças**. Cascavel, 2008, p. 69-82.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF – 3 ed. Brasília, 2001.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Ed. Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, M. J. F; BAHIA, C. S. Educação Física escolar: possibilidades pedagógicas Inovadoras: **Anais do I Congresso de Educação Física do Sul da Bahia**, 16 a 18 de novembro de 2011. Ilhéus, BA: UESC, 2011.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GAYA, A. **Introdução a Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 298 p, 2008.
GUEDES, J. E. R. P., & GUEDES, D. P. Características dos programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, 11(1), 1997, 49-62.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NAHAS, M. V., PIRES, M. C., WALTRICK, A. C. A., & BEM, M. F. L. Educação para atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, 1(1), 1995, 57-65.

PALMA, Â. P. T. V.; PALMA, J. A. V. O ensino da educação física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental. **Fiep Bulletin, Brasil**, v. 75, n. Special Ed, 2005, p. 91-94.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SANTIN, Silvino. **Educação Física uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, J. B. **Educação física, esporte e lazer: aprender a aprender fazendo**. Londrina: Lido, 1995.

SILVA, J. F., MAINAR, A. A. da S.; SILVA, F. G. P.; SILVA, J. L. M. Paradigmas da Educação do Campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul/dez.2014.

EXPERIÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS EXITOSAS NA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA LÍNGUA MATERNA

Graciele Jesus da Silva
José de Moraes Sousa
Neidivaldo Santana Cruz

1. INTRODUÇÃO

A presença das novas tecnologias muda por completo os percursos da sociedade em seus diversos âmbitos, assim como a forma como o pensamento humano é expressada. A mídia e as novas formas de expansão da informação trazem inovações, facilitando as mais diversas áreas. A educação não fica de fora desse novo universo.

A escola evidencia um importante papel na construção dos conhecimentos dos educandos. Mas, para exercer tal efeito, é necessário interagir com aquilo que está presente na vida do aluno, levando em consideração que atualmente os recursos midiáticos estão dentro das casas da grande maioria do alunado, seja por celular, computador ou televisão, além de estarem presentes em todos os espaços que o alunado frequenta.

Ao refletir sobre a constituição humana, é notória uma grande necessidade de interação com as máquinas para diversas utilidades, como, por exemplo, pesquisas na internet e produções de trabalhos com a utilização de diversos programas e aplicativos. Entretanto, o manuseio dos recursos midiáticos ainda é um problema visível, pois ao perceber que a maioria de meus colegas de graduação que também são professores ainda não manipulam com total liberdade e segurança esse maquinário, principalmente os computadores. Eis um grande problema, já que o manuseio desses materiais facilita o aprofundamento dos estudos e o direcionamento de alguns métodos na profissão. Dessa forma, vemos a perene necessidade de utilizar a tecnologia a meu favor em minha formação e no cotidiano.

Ressalto que, apesar de entender a importância da inserção das tecnologias de um modo em geral, neste trabalho me volto para sua relação com a alfabetização e letramento, numa perspectiva que trabalha a leitura e a escrita de forma indissociável com seus contextos e significados sociais e culturais (SOARES, 2005).

Para discorrer sobre minhas práticas de alfabetização e letramento com a utilização de tecnologias digitais busquei inicialmente esclarecer os caminhos percorridos que de uma forma direta ou não influenciaram em algum momento nas minhas formações e inovações. Não tem

como tratar aqui única e exclusivamente de minha formação superior para elucidar toda minha prática porque as escolhas estabelecidas não surgiram do nada, ao contrário, tudo foi construindo sentidos em determinados momentos de meus estudos e de minha profissão.

No tangente á problemática de pesquisa, foi configurada a seguinte questão: *Que reflexões críticas a respeito do uso de novas tecnologias na educação, a partir de experiências docentes na alfabetização e letramento, podem ser elaboradas?*

Nessa perspectiva, objetivei capturar elementos reflexivos de minhas experiências docentes referentes ao uso de novas tecnologias no processo de alfabetização e letramento, tendo em vista contribuições para discussões a favor do uso de tais recursos de forma crítica e reflexiva. Em termos específicos busquei identificar experiências de letramento e alfabetização que desenvolvi com auxílio de tecnologias; relacionar às experiências com meu processo de constituição docente e refletir sobre a importância da adesão escolar a novas tecnologias no processo ensino aprendizagem.

No referente à perspectiva metodológica, optei pela abordagem narrativa, autobiográfica e memorialista (FERRAROTTI, 1988; PAIXÃO, 2008) que permitem a expressão de acontecimentos marcantes do próprio autor somadas às reflexões preponderantes de suas ações.

2. MEMÓRIAS DE ENLACES DE FORMAÇÃO

Com base em experiências pessoais e profissionais, enfatizo alguns fatos que refletiram decisivamente em minha formação e atuação docente até o presente momento.

Vivi minha infância em Belém-Pará, cercada de amigos, brincadeiras e aventuras. Sendo a filha caçula, nunca me faltou amor, carinho e respeito. Recordo-me que meu pai mesmo tendo pouca escolaridade, por não ter tido oportunidade na infância, sempre zelou pelos meus estudos e de minhas irmãs, ressaltando sempre, a importância de aprender, sendo que não faltar a nenhuma aula era regra da casa. Minha mãe, grande responsável pelas minhas escolhas, foi a pessoa principal nesse processo. Vê-la – formada em magistério na capital, também profissional docente – na mesma escola que eu, sendo uma das profissionais que víamos com total respeito era para mim espetacular.

Para ressaltar sobre o perfil infantil, Hoffmann (2012) considera que:

Crianças pequenas são permanentemente ativas, explorando incessantemente o seu entorno e extremamente curiosas sobre todas as coisas. Aprendem pela sua incessante exploração do mundo exterior, pela interação com os adultos e as outras crianças, mas gradativamente, ou seja, na dependência de suas possibilidades a cada etapa (HOFFMANN, 2012, p.40).

Dessa forma, todas as experiências vividas no convívio com minha família e amigos contribuíram positivamente para a construção do conhecimento e para a minha formação social. Em cada momento de exploração vivenciado foram surgindo novas necessidades a partir de meu amadurecimento.

Ainda, em minha infância, recordo-me que uma das minhas brincadeiras preferidas era professora. Não que fosse a profissão que gostaria de seguir, mas era agradável ministrar atividades para os supostos alunos. Uma outra brincadeira de grande influência em minha vida foi de secretária, ao utilizar o caderno para simular um computador, imaginava como seria pressionar aquelas teclas de um modo rápido e preciso.

Em minha casa, os primeiros contatos com a tecnologia foram a televisão, o aparelho de som e o telefone fixo. Mas a televisão ocupou grande parte de meu tempo na infância, eu ficava fascinada com os desenhos animados e com os brinquedos que no momento dos comerciais, as propagandas jogavam todo seu poder persuasivo para tentar nos manipular. A televisão continua hoje sendo uma das tecnologias de maior potência nas casas da população brasileira.

Em minha adolescência, mudamos radicalmente. Saímos da capital para morar no campo. Depois de anos que meus pais estiveram desempregados, minha mãe teve a oportunidade de estudar pela primeira vez um nível superior – o curso de Letras – e retornar à docência. Desta vez o contato com o universo dos estudos e da prática que minha mãe trazia para casa foi ainda maior. Os recursos lúdicos que ela tinha que dispor no decorrer da semana interessavam-me bastante. Sempre que possível, ela me levava para os encontros do programa *Escola Ativa*, onde minha habilidade de desenhar e produzir painéis eram exploradas e incentivadas. Tudo isso foi envolvendo-me por completo, participei de algumas aulas e assisti às defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de uma turma.

Já no ensino médio, me distanciei do desejo de aprender, nada parecia interessante, as aulas seguiam sempre o mesmo modelo, expositivas. Eu não entendia o porquê estudar certos conteúdos, que pareciam que não iam ter utilidade em nenhum momento de minha vida. Ficava imaginando que, se eu fosse professora, faria tudo diferente, achando que tudo era fácil. Esse desestímulo não me deixou perspectivas para o futuro, a ponto de não prestar o vestibular e nem pensei que profissão seguir. Hoje percebo que educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento (DALLABONA; MENDES, s/d, p. 8).

No final do ensino médio, minha mãe foi contemplada pelo PARFOR (Programa Nacional de Professores da Educação Básica) a cursar, desta vez, o curso de Pedagogia. Tal jornada me aproximou do mundo tecnológico e amadureceu meu gosto pelos textos já que eu digitava e produzia os slides para os trabalhos de minha mãe.

Ao permanecer um ano sem estudar, fui levada a escolher alguma graduação. Morar no campo não nos deixa com muitas escolhas. Sem ter muitas opções, tive que escolher uma das licenciaturas que me foram apresentadas. A escolha de licenciatura em Letras foi motivada pelo contato que já tinha estabelecido pela primeira formação de minha mãe.

Diante disso, reflito que minha primeira graduação fora de experiências incríveis, mas deixou também muitas lacunas. Os atos de ensinar e aprender não ficaram esclarecidos o que, como, porquê e para quem ensinar foram espaços que ficaram abertos.

Já em meados do terceiro período na faculdade, tive a oportunidade de iniciar a docência. Ainda que com pouca experiência, percebi que a realização dos planos não era tão fácil quanto parecia, era necessário obter um vasto campo de conhecimentos, além de conhecer verdadeiramente os alunos compreendendo seus gostos e como aprendiam. As aulas desenvolvidas com o público adolescente precisam ser construídas de modo que atendam suas reais necessidades, por isso compreender o que eles esperam é muito mais difícil.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 20), explana a importância de frequentar o espaço educativo com a visão antecipada de ser educador enfatizando que “tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre o que é ser aluno”. Por isso a participação de estágios antes da prática docente em definitivo é tão importante.

Apesar de ainda não ter concluído o curso de formação inicial, vivenciei experiências com turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Tais ocorrências tiveram, de início, impacto negativo, pois os estudos realizados na licenciatura refletiram pouco ou quase nada as propostas pedagógicas que poderiam ser desempenhadas com crianças. Seguir essa nova experiência foi, ao mesmo tempo, assustadora e gratificante, pois, com o passar dos tempos fui percebendo que ensinar as crianças não tinha me diminuído em nada. Pelo contrário, só estava crescendo como profissional e como ser humano, o cuidar, o brincar, o alfabetizar entre outras atividades foram me conquistando e fazendo com que me apaixonasse pela pedagogia. Quando percebi já estava completamente envolvida ficando assim totalmente dividida entre as letras e a pedagogia.

Em uma nova chamada do PARFOR, tive a chance de ir por uma nova vertente. Dividida, desta vez, entre a Pedagogia e a Tecnologia da Informação, decidi optar pela primeira. O curso de Pedagogia foi, sem dúvida, um grande encantamento. Sair de uma prática quase leiga para uma nova prática permitiu reflexões constantes, trazendo sempre os aspectos da disciplina para a realidade. A soma do conhecimento conquistado e a reflexão realizada trouxeram resultados na elaboração e na execução de aulas produtivas completamente diferentes do início de minha docência. Lembro-me que em uma das formações pela Secretaria de Educação a secretária deixou escapar que “todo professor deveria ter o curso de pedagogia”, agora, em condição de concludente na área confirmo tal afirmação, pois ela me permitiu reconhecer uma gama de possibilidades para a prática de ensinar e aprender compreendendo assim o real papel de ser professora.

Penso hoje que somente a formação inicial não é o suficiente, todos os educadores, sem exceção, precisam ter conhecimento amplo e atualizado, por este motivo procurei, sempre que podia, novos conhecimentos em eventos direcionados à educação. A esse respeito, Freire (1996, p. 53) acentua “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Entretanto, educador que se preze busca atualizar seus conhecimentos não somente com o intuito de não ficar para trás no mercado, mas acima de tudo, para que seu trabalho seja realizado com a maior beleza de sua profissão.

Nesse contexto, Almeida (2005) trata sobre a configuração dos cursos de formação inicial:

Embora ainda hoje muitos programas de preparação de professores sejam planejados *a priori* da prática pedagógica, não é mais possível se pensar a formação inicial como um conjunto de disciplinas que compõem uma grade curricular de cursos programados por especialistas, para serem oferecidos aos futuros professores – como é o caso da maioria dos cursos regulares de 2º grau, magistério, graduação ou pós-graduação (ALMEIDA, 2005, p. 45).

É evidente que os estudos teóricos são extremamente essenciais nas disciplinas de ensino superior. Por outro lado, a experiência em lidar com a prática é também fundamental, convergindo para que as duas dimensões dialoguem entre si na reflexão de quem as pratica.

Expresso também que nesta busca contínua pelo conhecimento cursei especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A escolha do referido curso foi motivada após ter um aluno surdo em uma turma do 2º ano do ensino fundamental – pois, eu, sem nenhuma experiência para lidar ou desenvolver atividades com aluno surdo, me senti fracassada.

Minhas poucas tentativas de interagir com ele foram de insucesso, me fazendo pensar

em desistir a todo momento da docência. Repensei e ao invés de desistir me revesti de coragem e procurei me preparar para quando encontrar novamente uma pessoa surda, seja aluno ou não, saber me comunicar com ele.

Toda minha trajetória pelo curso de Pedagogia foi de frente com o computador, celular, *internet*. O desejo de saber mais, além do que o curso de Tecnologia da Informação me dispunha era abrangente, procurei e descobri novas coisas. Infelizmente, enquanto tinha bastante familiaridade com as máquinas, muitos de meus colegas travavam em frente a elas, parecia que aprender a manipular o computador era tão mais difícil quanto qualquer outra coisa. Reconheço que essa grande dificuldade poderia ser por conta de como eles, em sua infância, eram tolhidos diante a tecnologia, fato esse que era relatado tanto por eles quanto pelos meus pais. Por outro lado, sempre que pediam minha ajuda fazia com que eles próprios tentassem com o intuito de que aprendessem e estreitassem os laços com ferramentas tão fundamentais na vida de um professor. Almeida (*idem*) reflete sobre o uso de tecnologias na prática docente ao dizer que:

Mesmo o professor preparado para utilizar o computador para a construção do conhecimento é obrigado a questionar-se constantemente, pois com frequência se vê diante de um equipamento cujos recursos não consegue dominar em sua totalidade. Além disso, precisa compreender e investigar os temas ou questões que surgem no contexto e que se transformam em desafios para sua prática – uma vez que nem sempre são de seu pleno domínio, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à sua estrutura. (ALMEIDA, 2005, p. 46).

Em novas perspectivas, Almeida questiona que é comum o educador não dominar tudo, mesmo que domine certos recursos tecnológicos, em algum momento será desafiado pelos novos modos de manipulação em que a tecnologia vai se abrangendo. Além do mais quando se trabalha a tecnologia associada com outros conhecimentos o domínio do professor precisa ser bem mais compreensivo.

3. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Para atender aos objetivos da pesquisa, optei por desenvolver a abordagem do tipo narrativa, autobiográfica e memorialista, por tratar-se de relatos de minhas próprias experiências que influenciaram em determinados momentos o direcionamento para a área da educação e para a relação com a tecnologia. Para tal efeito entende-se que o “processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (NÓVOA, 2000: 17).

Ao optar pela abordagem autobiográfica, não deixo de explorar outros aspectos sociais que foram construindo minha identidade, tampouco, aspectos teóricos fundamentais para

explicar os fatos. No mais, sigo o ensinamento de Ataíde e Sousa (2008, p. 55) ao tratar dessa tipologia de pesquisa que permite o indivíduo produzir “um conhecimento sobre si sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”.

A proposta narrativa vai para além da apresentação dos fatos permitindo ir além de algo mecânico. A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida das condições em que exerce seu ofício, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. Sendo assim, a pesquisa narrativa constitui um processo em que os sujeitos podem expressar suas experiências, considerando suas várias dimensões, o que possibilita uma compreensão holística das experiências narradas (CLANDININ; CONELLY, 2011)

Com o intuito de analisar minhas experiências selecionei duas experiências, em episódios que trazem aspectos de influência para a construção do conhecimento. Cada episódio traz experiências de minha prática docente com educandos de multissérie 2º e 3º ano do ensino fundamental frequentes da educação do campo. Depois de discorrer sobre elas, faço reflexões verificando a influência dessas estratégias de ensino para a construção do conhecimento dos educandos enfatizando a alfabetização e letramento.

4. EPISÓDIO 1: Alfabetização e letramento em perspectivas tecnológicas

No primeiro dia de aula na sala de informática as crianças chegaram empolgadas para “mexer no computador”, dado o horário, levei-os até a sala e repassei as primeiras orientações, dizendo o motivo pelo qual eles estariam ali e o cuidado que eles deveriam ter com o ambiente e as máquinas. Em seguida eles foram orientados em como ligar, desligar e como chegar até o programa onde encontrariam as atividades. Nesse primeiro momento percebi que as crianças mudaram o comportamento demonstrando total atenção às instruções. Uma das primeiras atividades foi com o objetivo deles treinarem a coordenação motora no mouse e reconhecer a função de algumas teclas. No segundo dia fiquei admirada o quanto as crianças aprenderam rápido, eu pensando que ainda ia repassar novamente os mesmos comandos, eles me surpreenderam mostrando o que já sabiam e avançando por si só. Ainda na primeira semana, os educandos praticaram, de acordo com os seus níveis de leitura e escrita, jogos que auxiliaram na alfabetização. De acordo como iam aumentando os seus níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética também iam evoluindo nos jogos apresentados.

Percebi, além da fluidez do ensino-aprendizagem, o desejo de aprender muito mais acentuado quando tal tecnologia era utilizada. A autonomia dada aos alunos permitiu que eles fossem além das primeiras instruções, compreendendo que a máquina só funciona porque um ser humano a criou e que somos nós, humanos, que a dominamos e não ela que nos domina.

Entretanto, enfatizar que essa tecnologia seria usada para ampliar os conhecimentos disponibilizados na sala de aula também foi de fundamental importância. A mudança no comportamento foi ocasionada pelo contato com o novo, com ânsia de experimentar aquele universo um tanto distante da realidade deles.

Ao permitir o experimento de outra tecnologia diferente das que eles já eram acostumados a ter contato na escola, no caso da televisão e aparelho de DVD, contribuiu para que os educandos desenvolvessem algumas capacidades bastante satisfatórias, a primeira foi a capacidade de prestar maior atenção, a segunda foi seguir instruções, a terceira foi ter zelo e responsabilidade, na quarta enfatizo a possibilidade de conhecimentos diversos. Essas evidências foram possíveis a partir do que os computadores permitem. Nesse sentido, Almeida (2005) reforça que:

Os computadores possibilitam representar e testar idéias ou hipóteses, que levam à criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo que introduzem diferentes formas de atuação e de interação entre as pessoas. Essas novas relações, além de envolver a racionalidade técnico-operatória e lógico-formal, ampliam a compreensão sobre aspectos sócio-afetivos e tornam evidentes fatores pedagógicos, psicológicos, sociológicos e epistemológicos. (ALMEIDA, 2005, p. 9)

Dessa forma, o computador não aparece na escola como mero coadjuvante, pelo contrário, seu papel é tão relevante quanto as tecnologias do passado foram primordiais em um determinado momento da história. Para tal finalidade é necessário compreender que a alfabetização computacional de fato consiste em não apenas saber como usar o computador, e sim quando é apropriado utilizá-lo (PAPERT, 1985, p. 187).

Ressalto também que os jogos tiveram o papel de articuladores entre as práticas já vivenciadas em um outro ambiente (sala de aula) em que se praticava a alfabetização ao universo tecnológico que estimula grande parte dos sentidos humanos. A utilização dos jogos de alfabetização nos computadores contribuiu também para que as crianças tivessem a oportunidade de vencer seus próprios obstáculos de modo particular e em conjunto.

A alfabetização é um momento fantástico de descoberta do mundo para as crianças. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e também muito atrativo (GAROFALO, 2018, s/p).

Nessas perspectivas, cada momento e cada técnica utilizada a partir do manuseio e do uso dos programas dos computadores, foram tanto essenciais para o desenvolvimento dos alunos quanto transformadoras para adequação e renovação de minhas estratégias de ensino. Além dos resultados obtidos no decorrer das aulas, considero importante destacar que a utilização dos computadores vai muito além de ensinar a ler e a escrever.

Diante disso, enfatizo que tal experiência provocou em mim diversos sentimentos e necessidades na minha condição de educadora. Em primeiro, destaco o entusiasmo que fez-me ir além do comodismo e que me fortaleceu para a utilização dos conhecimentos que já tinha na área de informática. Em segundo, o desafio surgente de eu ainda não ser adequadamente formada para desenvolver práticas educativas com o uso da informática. Este despreparo dificultou algumas estratégias de ensino, principalmente quanto ao auxílio inicial para todos os alunos, a análise de desempenho, os questionamentos e direcionamento adequado do ensino, mas que com o passar dos dias fui aprendendo e adequando as estratégias de ensino. Em terceiro, reflito sobre a realização, pois apesar das muitas ausências essenciais para a prática de informática educativa minhas estratégias de ensino foram transformadoras na vida daquelas crianças, que encontraram o entusiasmo através da informática para aprender a ler e a escrever.

5. EPISÓDIO 2: *Construção de sentidos com recursos assertivos*

Um outro episódio bastante marcante em minhas experiências foi em uma aula sobre variações linguísticas. Como a sala de aula era mista quanto as variantes da língua já que nela haviam a presença de alunos vindos de cidades vizinhas e até de outro estado como o Maranhão, era visível as diferenças dos modos de falar, situação que parecia incomodar alguns alunos. O bullying já parecia fazer parte do cotidiano deles, por isso me veio a ideia de intervir, buscando caminhos que os interessasse, em seguida me veio também a ideia de incluir a tecnologia nesse projeto. Entretanto, realizei inicialmente uma conversa sobre os modos de falar presentes nas diversas culturas lembrando do respeito que precisamos ter com “o diferente” e ressaltando ainda que na língua portuguesa não há o modo errado de falar, a língua depende de suas adequações. Levei neste dia vídeos que mostravam os dialetos das regiões brasileiras além de uma história em quadrinhos com o personagem Chico Bento da turma da Mônica. Ao utilizar o datashow, o notebook e a caixa de som o impacto que os alunos tiveram foi bem diferente das outras vezes em que utilizei somente a televisão e o aparelho de DVD, tecnologias que parecem ultrapassadas dentro da escola. Não imaginei que o impacto da tela grande do datashow fosse, de início, maior que o conteúdo. Ao reconhecer outros modos

de falar os alunos foram percebendo, depois de cada vídeo, as características marcantes das regiões, inclusive do Pará. Dessa forma, a reflexão foi espontânea. Percebi comentários e indagações do tipo “é por isso que (...) fala assim”, “mas porque falamos diferente?” “É engraçado como eles falam”. Por fim reforcei que cada região, cada povo ou grupo tem seu modo de falar e que precisam ser respeitados.

Vejo nessa situação o comportamento preconceituoso por parte dos alunos, que deveriam ser mais focados na aula ministrada pelos educadores. As ações de ataque a quem tem um modo de falar “diferente” representam o que Silva (2010, p. 7) assevera como *bullying*:

De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

É relevante considerar que os professores devem esclarecer de modo prático e acessível sobre o respeito quanto às diversidades, dentro dessa anuência estão as variações linguísticas que Cereja e Magalhães (2015) explicam ao expor que:

Como nosso país é muito grande e desigual, com estados grandes e pequenos, ricos e pobres, com gente vivendo no litoral, na floresta, nas grandes cidades, em povoados ou na roça, é natural que a língua portuguesa sofra variações, que constituem as variações linguísticas. Além das variações resultantes de localização geográfica, uma língua também pode apresentar variações decorrentes de outros fatores, como idade, profissão e grau de escolaridade. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 40)

Dentro da prática relatada, as colocações dos educandos só foram plausíveis depois que ouviram as variantes da língua pelos próprios nativos. Isso só foi possível porque o vídeo tem uma grande expansão no ensino aprendizagem, como explica Moran (2004):

- 1) Quando o vídeo provoca, sacode, provoca inquietação e serve como abertura para um tema, como uma sacudida para a nossa inércia. Ele age como tensionador, na busca de novos posicionamentos, olhares, sentimentos, idéias e valores. O contato de professores e alunos com bons filmes, poesias, contos, romances, histórias, pinturas alimenta o questionamento de pontos de vista formados, abre novas perspectivas de interpretação, de olhar, de perceber, sentir e de avaliar com mais profundidade.
- 2) Quando o vídeo serve para confirmar uma teoria, uma síntese, um olhar específico com o qual já estamos trabalhando. É o vídeo que ilustra, amplia, exemplifica. (MORAN, 2004, p. 4)

O uso dos vídeos na sala de aula aproximou conceitos e realidades o, que não seria possível se somente tivesse realizado o método expositivo. Os educandos não teriam a

ampliação necessária para que compreendessem as diferenciações dos dialetos. Acredito que tal experiência propiciou aos educandos momentos de reflexão que talvez eles não teriam em outro momento. Mesmo que tal experiência tenha parecido simples, mas foi para mim, em minha posição de educadora, um momento bastante especial, pois foram propiciadas mudanças fundamentais no comportamento deles com seus colegas de classe.

Referente os modos de abrangência do conhecimento, Piaget (1972) expressa que:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. (PIAGET, 1972, p. 14)

Nesse pressuposto, Piaget reforça que, se não há um estímulo, não há conhecimento. Levando para o ponto de vista tecnológico, ele abrange novos olhares sobre determinados pontos de vistas desde que haja a reflexão do aprendido com os novos conceitos. Neste caso, o conhecimento é resultante da interação do sujeito com o objeto.

Como pedagoga em formação, considero experiência favorecente para a minha compreensão de que o simples para alguém pode ser novo e estimulante para outrem. No caso dos educandos, em muitos casos, precisam apenas de direcionamentos para encerrar práticas de *bullying*. A desinformação leva a consequências destruidoras, mas a informação completa leva à transformação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar desta pesquisa, apresento reflexões que até então estavam presentes em minhas memórias unicamente como uma trajetória de vida, talvez, comum a todos e ao ato de ensinar e aprender. Devanear esses momentos me trouxe a compreensão de que as experiências vividas durante minha vida foram essenciais para a constituição do que sou hoje tanto na vida pessoal quanto profissional.

Ressaio que escolher os episódios expostos neste artigo não desmerece as outras experiências também ocorridas no mesmo período. Buscar memórias e refletir sobre minhas práticas foi um tanto intrigante já que me dividi em dois papéis em que, ora estava dentro da análise, ora era quem analisava. Entender o duplo papel foi fundamental para a construção deste trabalho.

Retomando a aspectos de minhas experiências em sala de aula com o uso de tecnologias, afirmo que desenvolver tais práticas foi ousado quando não havia o suporte necessário para

tanto. Digo *suporte* não só físico, mas inclusive em termos de formação. Também reflito, nesse momento, que o educador precisa ser investigador para que os educandos tenham a oportunidade de conhecer outras possibilidades de aprendizado além de buscar parcerias dentro da própria escola.

Estimular a liberdade ao educando mostrando que ele pode ir além do que lhe é apresentado, é o que foi evidenciado no segundo episódio. Neste sentido, é de suma importância que o educador encoraje o educando e busque novas alternativas de ensino – neste caso, tratando-se de recursos tecnológicos atuais que acompanhem a demanda da sociedade. É de inteira responsabilidade do professor propiciar ambientes de aprendizagem significativos aproveitando o que a escola tem de melhor a oferecer.

O último episódio foi muito importante para mim, pois compreendi o quanto é útil adequar os recursos tecnológicos naquele momento. O trabalho explorado a partir de uma problemática de sala de aula, no caso o *bullying*, fez com que o resultado me trouxesse bastante orgulho, já que as crianças refletiram sobre suas ações e perceberam o quanto o nosso país é rico em variações linguísticas. A exploração de vídeos nesse momento foi tão pertinente quanto qualquer atividade ministrada para explorar tal assunto.

Todos os momentos abordados na construção deste artigo contribuíram para minha constituição profissional, pois me fizeram refletir, de forma tônica, sobre minhas experiências, capturando elementos formativos. Percebo o quanto é significativo o educador perceber que ele não é o detentor do conhecimento, que o educando apresenta sua bagagem cultural imprescindível para o aprendizado, principalmente quando se trata da alfabetização e letramento.

Portanto, concluo estas reflexões autobiográficas centrando-me como ser em constante aprendizado. Vestir-me de ousadias em minhas práticas foi o que me fez apresentar neste momento essas reflexões, pois possibilitar estratégias de ensino, talvez inovadoras com pouco conhecimento pedagógico, mas com bastante coragem de aprender, permitiram minha realização profissional. Assim espero que este trabalho sirva como base não só reflexiva quanto ao uso de tecnologias atuais para o ensino aprendizagem, mas como encorajador aos educadores já experientes e aos que ainda estão iniciando esta bela caminhada.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e Formação de Professores**. Ministério da Educação. Secretaria da educação a distância. Programa Nacional de Informática na Educação, 2005.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira; SOUZA, Elizeu Clementino; MOTA, Kátia Maria Santos. Do oral ao Escrito: Gênese, Trajetórias e Narrativas do Grupo História Oral/GRAFHO. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna(org.). **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação**. São Paulo. Paulus, EDUFRRN, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 6º ano. 9ª ed. Reform.- São Paulo: Saraiva, 2015.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar**. Instituto Catarinense de Pós-graduação. Disponível em: http://jardimencantado.net.br/wp-content/uploads/2018/10/O_LUDICO_NA_EDUCACAO_INFANTIL_Jogar_brin.pdf. Acesso em: 29/07/2019.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 114 Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAROFALO, Débora. Como as tecnologias contribuem para o processo de alfabetização. Blog Tecnologia na Educação. **Nova Escola** 07 de março de 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012. 152p.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. 2004. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/moranOsnovos.htm>>. Acesso em 20 de dez. de 2014.

NOVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

PAPERT, S., **Logo: Computadores e Educação**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

PAIXÃO, Cristhian Corrêa da. **Narrativa Autobiográfica de Formação: Processos de Vir a Ser Professor de Ciências**. Belém: NPADC/UFPA, 2008. (Dissertação de Mestrado).

PIAGET, J., **A Epistemologia Genética**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1972.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullyng: Cartilha-2010. Projeto Justiça nas Escolas**. 1ª edição. Brasília/DF-2010.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**; Antônio. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: a atuação do pedagogo em espaços não formais amazônicos

Madalena Elizângela de Azevedo
Marcilenia de Jesus Silva Ribeiro
Deylson Silva Paixão

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho ocorreu pela necessidade de investigar a relevância da ação socioeducativa do profissional da educação, por meio da ludicidade, direcionada às crianças e adolescentes com enfermidades nos hospitais, que por conta disso, ficam impedidas de retomar a normalidade de sua vida social, familiar e escolar. Sendo assim, permanecem longos períodos reclusas em seus domicílios, em processo de tratamento ou recuperação da saúde.

Ao escolher esta temática da atuação do pedagogo em ambientes não-escolares, mais especificamente nos hospitais, nota-se a importância deste profissional neste contexto, contribuindo para o desenvolvimento dessas iniciativas sócio-pedagógicas como forma de educar de maneira diferente, em lugares não escolares.

Frisa-se a relevância de estudar essa prática pedagógica que está sendo trabalhada com as crianças nos hospitais, o que vem auxiliar a compreender a necessidade da hospitalização e das técnicas invasivas que contribuem de forma bem contundente para a recuperação e autoestima dos pequenos pacientes, pensa-se que diante de um ambiente estranho, como é o caso do hospital, esse tipo de trabalho pedagógico vem refletir de maneira positiva na melhoria do quadro clínico desses pacientes.

Há grandes desafios para o pedagogo nos tempos atuais, inclusive, através da sua inserção nos espaços não formais e nas experiências e práticas que deverão ser trabalhadas nesses contextos. A pedagogia hospitalar vem trabalhar direto com crianças e adolescentes que estão hospitalizadas e no acompanhamento dos seus trabalhos sócios pedagógicos durante o período de internação.

Diante desse contexto, o qual se tornou objeto de estudo, foi importante ressaltar: quais as contribuições da ação socioeducativa do pedagogo junto às crianças e adolescentes enfermas? Especialmente, em um espaço não formal impregnado de dor e sofrimento, neste caso, o hospital.

Assim, esse estudo objetivou entender a ação da Pedagogia hospitalar, na brinquedoteca do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria em Bragança, possibilitando melhorias nesta área

de atuação pedagógica. É realizado, nesta instituição, um trabalho de acompanhamento das crianças e adolescentes que estão hospitalizadas naquela casa de saúde.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A área de estudo desse trabalho foi o Hospital Santo Antônio Maria Zaccarias (HSAMZ) (Figura 01), uma entidade filantrópica sem fins lucrativos de cunho privada, propriedade da Diocese de Bragança, que visa o atendimento das pessoas enfermas que precisam de cuidados, sua atividade principal é o atendimento hospitalar, exceto pronto-socorro e unidades para atendimento a urgências.

Figura 1 - Fachada do Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria, Bragança, Pará.



Fonte: Acervo Pessoal.

O hospital fica localizado no município paraense de Bragança, localizado no nordeste do estado. A instituição foi fundada em 19 de março de 1955 pelo bispo da prelazia do Guamá Dom Eliseu Maria Corolli e está situado na avenida Nazeazeno Ferreira, bairro Padre Luiz. Sua missão: “atender o povo mais carente, com qualidade e humanização, valorizando o ser humano em sua integridade”. No mais, esse hospital atende a Região dos Caetés, especialmente, os municípios de Viseu, Tracuateua, Augusto Corrêa e outros municípios circunvizinhos, oferecendo um serviço humanizado e de qualidade.

A metodologia que foi desenvolvida para este estudo foi de cunho bibliográfico, a qual teve embasamento em vários autores, que foram importantes para a contextualização por meio de uma literatura atual sobre a pedagogia hospitalar.

Foram realizadas, também, entrevistas semi-estruturadas com a pedagoga que trabalha na brinquedoteca do hospital em questão. A educadora falou do papel desse profissional na organização, intervenção e contribuição ao atendimento hospitalar e como buscam tratar os pacientes com humanização por intermédio das atividades lúdicas que são trabalhadas. Foram entrevistadas também mães e acompanhantes das crianças.

Outra fase da pesquisa foi a observação direta, junto às atividades da pedagoga na brinquedoteca buscando registrar as práticas realizadas. Assim foram coletados os dados e sistematizadas as informações dos dois tipos de pesquisa para a construção do relatório.

3. A PRÁTICA DO PEDAGOGO NA BRIQUEDOTECA DO HOSPITAL SANTO ANTONIO MARIA ZACCARIA

A Pedagogia hospitalar está entre as mais novas áreas de atuação do pedagogo. Logo, a prática pedagógica em ambiente não formal passa a ser desafiadora para o profissional que deve ser adequada às novas exigências da profissão.

Quando se pensa em hospital, tem-se em mente um ambiente apreensivo, complexo, que, de forma não intencional, proporciona um sentimento de insegurança e desconforto para os pacientes. Não é diferente para as crianças que ali estão internadas, visto que passam por uma rotina conturbada de medicações, exames, visitas, avaliações, muitas vezes perdendo a sua identidade e confiança, tendo suas vidas totalmente alteradas dentro do hospital.

Porto (2010) descreve que a criança hospitalizada encontra no pedagogo hospitalar um contato diferente de tudo aquilo que ela está vivenciando, mesmo que a confiança não seja imediata. O primeiro contato ocorre quando o profissional tem acesso ao prontuário, tomando conhecimento da sua situação de saúde e, logo em seguida, visitar o seu aluno-paciente, passando a iniciar, diariamente, as aulas observando e fazendo o reconhecimento das novas crianças. A educadora preenche uma ficha de matrícula com informações dadas pelo acompanhante, ou pela própria criança que possui seus dados pessoais, escolares e até mesmo da sua patologia e convida para participar das aulas (*idem*).

Entende-se que os pedagogos hospitalares contribuem com sua escuta e observação para afastar o medo do infante, ao compreender o significado das palavras e expressões ditas pelos alunos. Adquirir essa percepção viabiliza o desenvolvimento de estratégias para que o aluno desenvolva

uma estabilidade emocional, aceitando melhor a situação em que se encontra e encarando seus limites e medos. Logo, Fonseca (2003), ressalta que:

O retorno a uma certa rotina, propiciado pela escola hospitalar, faz com que a criança possa não apenas interferir, mais também ser ator nas interações ocorridas e não, literalmente falando, paciente que a tudo pode ser submetido. (FONSECA, 2003, p. 33)

Percebe-se, na Pedagogia Hospitalar, que as crianças despertam e reagem de acordo com seus desejos e anseios, pois as atividades trabalhadas pelo pedagogo, além de ter fundamentos pedagógico-educacionais, têm em sua base o lúdico. Tal prática envolve diretamente o psicológico da criança, que deve ser trabalhado diariamente devido a sua rotina hospitalar que é desgastante.

O profissional da educação deve saber planejar suas atividades de acordo com a necessidade da criança. Diante dessa afirmação busca-se o relato da Pedagoga da Brinquedoteca do HSAMZ para entender como as atividades pedagógicas são planejadas. A mesma descreve que:

“A construção de cada aula perpassa por um tema gerador baseado em conteúdos significativos que emergem da escuta e observação inicial onde deve despertar no aluno-paciente a autoestima de estar produzindo algo interessante ou que tem dificuldade e nesse momento quem sabe com outra forma de aprendizagem ele pode estar avançando o seu conhecimento” (Pedagoga da Brinquedoteca do HSAMZ).

Esse planejamento é diferenciado, pois primeiro observa-se o nível de escolarização dos alunos para daí desenvolver atividades abrangentes de acordo com as necessidades de cada paciente. Até porque, nem todos esses pacientes terão uma carga horária definida completa, pois, ao mesmo tempo quem passam a frequentar o ambiente pedagógico, podem receber alta e ir embora, como pode voltar na semana seguinte ou retornar a sua escola regular onde está matriculado. (FONSECA, *idem*). A profissional ainda acrescenta:

“Percebe-se por meio do planejamento das aulas que elas devem ser motivadoras que convidem o aluno-paciente a expor seus próprios conhecimentos, descobrir soluções das situações apresentadas, mostrar ideias e até mesmo construir hipóteses” (Pedagoga da Brinquedoteca do HSAMZ).

Logo, o planejamento pedagógico hospitalar baseia-se na identificação do conhecimento prévio, na análise do contexto e na estruturação dos conteúdos a serem desenvolvidos. O que se pretende alcançar, portanto e levando em consideração o sistema de regras educacionais, a realidade em que se consiste e seus recursos matérias disponíveis. Assim o planejamento da

ação pedagógica hospitalar, assemelha-se, em parte, com o escolar quando este é visto como um processo contínuo entre planejar, agir e refletir (GANDIN, 2012).

Tendo como base uma abordagem sócioconstrutivista, as metodologias utilizadas nas classes hospitalares contemplam a ludicidade, pois é de suma importância atuar diretamente no psicológico da criança. Assim, o currículo tende a adequar-se à realidade vivenciada por cada aluno-paciente, integrando todas as áreas do conhecimento. Desde que esse estudante tenha a oportunidade de criar, expressar-se com autonomia e desenvolver atividades educacionais, significativas, diversificadas e descontraídas, fortalecendo o elo entre a criança, escola e hospital (REGO, 1995).

Fonseca (*ibidem*, p. 48), descreve que:

A atividade diária da escola hospitalar é como um exercício na zona de desenvolvimento proximal. A noção exata do que pode ser trabalhado por meio de uma proposta desenvolvida na sala de aula como, por exemplo, uma estória, pode dar abertura para que diversos conhecimentos sejam abordados e não apenas aqueles ligados a linguagem oral ou escrita. (FONSECA, 2003, p. 48)

Todavia, os conteúdos devem estar interligados de forma interdisciplinar para que uma estória dê subsídios para se trabalhar outras matérias sem perder o eixo do assunto de acordo com a necessidade aflorada (REGO, *idem*). No mais, a pedagoga nota que

“No acompanhamento hospitalar a avaliação é executada de forma processual, pois toda e qualquer atividade produzida pelo aluno paciente tem para o professor caráter avaliativo, existe uma intencionalidade pedagógica educacional que tem como direcionamento diagnosticar e incluir de acordo com os resultados obtidos, promovendo assim uma aprendizagem construtiva” (Pedagoga da Brinquedoteca do HSAMZ).

Sobre isso. Fonseca (*op.cit.*) afirma que

[...]sabemos que a avaliação de qualquer trabalho, não se excluindo daquele desenvolvido no ambiente hospitalar, é um processo que está presente no transcorrer de toda e qualquer atividade desenvolvida, e não apenas ao seu final”. (FONSECA, 2003, p. 53)

De acordo com a linha de raciocínio a seguir, nota-se que a criança deve ser avaliada através de um conjunto que são interligados entre início, meio e fim em todas as atividades que não podem ser desfragmentadas. Estas fases constituem um ciclo evolutivo onde a função é observar a criança como todo.

“Vale ressaltar que a avaliação na escola hospitalar não se atribui notas ou conceitos, é realizado um parecer descritivo, onde através de relatórios o aluno-paciente que permanece por sete dias ou mais frequentando a classe hospitalar tem direito a esse relatório para ser levado a sua escola de origem,

o aluno com menos dias de internação não possui relatório, pois o tempo de permanência é muito reduzido não sendo suficiente para ser avaliado. No entanto o aluno com menos de sete dias tem acesso há um atestado de frequência da classe hospitalar atestando os dias que frequentou as aulas (Pedagoga da Brinquedoteca do HSAMZ).

Por outro lado, o profissional atuante na Pedagogia Hospitalar tem formação de educador e, por meio de diversas atividades pedagógicas, promove a inserção, permanência e continuidade do processo educativo, aliviando as possíveis irritabilidades, a desmotivação e o estresse causado muitas vezes pelo longo período de internação. O profissional que tem a intenção de atender a essa educação hospitalizada necessita de uma formação diferenciada que desenvolva suas habilidades e competências, bem como um trabalho emocional qualificado que o beneficie diante de determinadas situações (FONSECA, *op.cit.*).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma qualificação mais específica do pedagogo para que ele desenvolva sua prática para atuar na pedagogia hospitalar, tendo em vista, que esse ambiente é totalmente diferenciado do espaço da escola regular.

Todo professor como um bom educador, e ainda, frente a essa nova possibilidade de atuação profissional que é o ambiente hospitalar, deve procurar capacitar-se, aprofundar e aperfeiçoar seus conhecimentos. Alguns profissionais da educação desafiavam-se, ousando descortinar outros horizontes desse conhecimento tão nobre que é educar. (MATOS; MUGIATTI, 2009)

O pedagogo trabalha com a diversidade humana, diferentes vivências culturais, e através da integração com a equipe de saúde, desenvolve o conhecimento das especificidades das enfermidades, sendo de suma importância que ele tenha acesso ao prontuário de seu aluno/paciente, pois nele contém cuidados específicos da enfermagem, da patologia, dentre outras informações (*idem*).

Essa interação é muito importante, pois facilita o diálogo com os pais e familiares e até mesmo com a criança e o jovem internado acerca do seu problema de saúde, uma vez, que os médicos ao apresentarem o diagnóstico, usam de palavras que para alguns é de difícil compreensão. Neste caso, o pedagogo faz a ponte entre o linguajar médico clínico e o senso comum dos pais e responsáveis.

Este fato se confirma quando Fontes (2005), frisa em seus relatos:

O ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces: política, pedagógica, psicológica, social, ideológica, mas nenhuma delas é tão importante quanto a disponibilidade de estar com o outro e para o outro. É importante ressaltar que essa multiface que o educador tem, só vem contribuir para o aprendizado e desenvolvimento do aluno. (FONTES, 2005, p. 123)

Ceccim (1997) ressalta que a escuta pedagógica é importante, pois, a palavra escrita diferencia-se da audição. Segundo o autor:

O termo escuta provém da psicanálise e diferencia-se da audição. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, ao contrário, busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade (CECCIM, 1997, p. 31).

Ao falar de escuta pedagógica, o autor refere-se à atenção integral à criança hospitalizada em seus aspectos físico, psíquico, afetivo e emocional. Ou seja, não é somente proporcionar o atendimento às suas demandas biológicas e psicológicas, mas também atender à dimensão vivencial do infante.

Apesar de apontar para outros elementos, a escuta pedagógica proposta por Ceccim traz nítida preocupação com a dimensão cognitiva da criança. Importante lembrar que acima desse olhar diferenciado que incorpora a escuta pedagógica, é necessário que se estabeleça com a criança ou adolescente hospitalizado um diálogo: elemento fundamental no processo educativo.

Segundo Fontes (*idem*, p. 123), esta escuta do pedagogo diferencia-se das realizadas pelos demais profissionais por trazer alguns elementos como diálogo, lúdico e didático, portanto, essa instrumentalização pedagógica aparece como a oportunidade da criança expressar-se verbalmente, do diálogo, não somente como forma da criança expressar seus sentimentos, mas também organizar suas ideias a partir da linguagem utilizada.

3.1. A BRINQUEDOTECA DO HOSPITAL SANTO ANTONIO MARIA ZACCARIA

A brinquedoteca do hospital é coordenada por uma pedagoga que coordena as atividades pedagógicas com as crianças. E ao falar das ações pedagógicas desenvolvidas na Brinquedoteca do HSAMZ, esta profissional destacou que,

“É de suma importância esse tipo de práxis e que precisa ser divulgada e incentivada pela direção e comunidade, pois apesar de trazer auto estima tanto para as crianças, quanto para a equipe, acaba envolvendo também a família dessas crianças dentro do processo ensino aprendizagem” (Pedagoga da Brinquedoteca do HSAMZ).

A coordenadora também ressaltou o apoio que a direção do hospital dá ao seu trabalho nesse recinto de educação, ficando mais fácil de realizá-lo, dentro do contexto hospitalar.

Quanto ao espaço, tem toda uma estrutura montada para a realização das atividades, desde sala de brinquedos, onde tem vários tipos de brinquedos educativos, roupas de personagens animados, livros de contação de história, dvds infantis e outros objetos que vem facilitar esse desenvolvimento dessas práticas (Figura 02).

Figura 2 - Atividades psico- e grafomotoras.



Fonte: Souza (2009).

Foi observado que o lúdico vem possibilitando um bem-estar nas crianças e adolescente, pois, “entre um remedinho e outro, um sorriso estampado no rosto” (Pedagoga da Brinquedoteca do HSAMZ) dos pequenos pacientes reflete harmonia no ambiente.

Ao longo da observação foi confirmado que a brinquedoteca ainda realiza atividades lúdicas com as crianças internadas, assim como palestras e oficinas socioeducativas com as mães e acompanhantes. Estas também foram registradas por Souza (2009) como pode ser observado na Figura 02 e na Figura 03.

Figura 03 - Oficina oferecida às acompanhantes.



Fonte: Souza (2009).

Durante as atividades as crianças interagem, acabam por esquecer que estão em um hospital, pois as brincadeiras e os brinquedos fazem com que o tempo delas passem mais rápido naquele lugar tão complexo para elas, pois os que as acompanha é principalmente dor e sofrimento. O que é explícito nos relatos das mães e responsáveis, quando dizem:

“Eu gosto quando tem essas coisas aqui, porque o tempo aqui dentro passa mais rápido” (Mãe 01).

“Eu já aprendi fazer objetos e até cuidar melhor de mim e do meu filho” (Mãe 03).

“Ajuda a fazer minha filha perder o medo do hospital, dos remédios e furadas” (Mãe 04).

“Ele fica mais animado quando vem pra cá” (Mãe 05).

Assim percebe-se que tanto as crianças quanto as mães e acompanhantes gostam das atividades. O brincar, por meio de atividades pedagógicas é importante para o desenvolvimento integral da criança, conforme o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, motor, social, psicológico e emocional (KISHIMOTO, 2002). Visto porque “no desenvolvimento de uma atividade lúdica ela está sempre aprendendo novas formas de lidar com os colegas, o que facilita sua vida em sociedade” (ARANTES; BARBOSA, 2017, p. 103).

Por outro lado, Azevedo (2013, p. 32) diz que “o lúdico favorece a sensação de prazer superior à sensação de sofrimento, reestruturando o indivíduo e auxiliando na superação do sofrimento da internação [...] fazendo com que compreenda a rotina do hospital brincando”.

A Brinquedoteca no Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria passou a ser um dos espaços, no qual o pedagogo atua, dentro do hospital, destinado ao brincar livre, disponível às crianças, adolescentes e, até adultos. Assim, constata-se dizer que este ambiente, busca desempenhar funções coerentes com as apontadas por Azevedo (*idem*), quando diz que a função principal da brinquedoteca é possibilitar à criança o brincar tranquilamente, favorecendo o equilíbrio emocional dela, ampliando acima das potencialidades, desenvolvendo os aspectos cognitivo, social e promovendo além de tudo, o acesso da criança a um mundo diferente. Esse possibilitar fica explícito na fala da pedagoga quando destaca que:

“É importante reconhecer que o pedagogo hospitalar, precisa preparar e dispor brinquedos e diversas brincadeiras, onde venha proporcionar brincadeiras com atividades motoras, sensoriais e cognitivas. Para isso, são excelentes recursos livros infantis, jogos de construção, lógicos, motores, de invenção, e criatividade, bonecos e acessórios de fantasias para brincadeira simbólica, desde que sejam selecionados conforme a idade da criança e que traga desafios e/ou seja estimulador” (Pedagoga da Brinquedoteca do HSAMZ).

Assim, o profissional da educação deve fazer com que a criança se sinta bem nas brincadeiras e volte a brincar sem seu auxílio, esta postura ajuda a criança a tomar suas próprias decisões, se tornar autônoma e agir de maneira transformadora (*ibidem*).

Logo, pedagogo dentro da brinquedoteca deve criar situações em que a criança participe de maneira espontânea, ele deve deixar a criança à vontade para brincar em seu próprio tempo e ritmo, lembrando que o envolvimento do pedagogo nas atividades será apenas de observar e mediar qualquer situação, brincando somente nos momentos em que necessário.

De acordo com a pedagoga, as informações das atividades e do desempenho de cada criança são sistematizadas e compartilhadas com a equipe médica e de enfermagem para melhor compreensão do desempenho de cada paciente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dessa realidade, sabe-se que a atuação de um pedagogo no ambiente hospitalar é relevante para possibilitar momentos de descontração, bem-estar, interatividade e de compartilhamento e aquisição de novos conhecimentos, de modo que venha preencher seu tempo ocioso de forma sadia. Por conseguinte, atividades variadas fazem com que as crianças desliguem-se temporariamente do momento tão difícil que estão atravessando.

Essa pesquisa permitiu saber que o contexto hospitalar é, por excelência, o espaço para a realização de atividades lúdico-pedagógicas. Nele, vislumbra-se como um campo de aprendizagem e atuação profissional para o futuro pedagogo. A Pedagogia Hospitalar, nos tempos atuais, é uma alternativa social com o intuito de sensibilizar acadêmicos de pedagogia para que estes se comprometam a desenvolver projetos e pesquisas que venham amenizar o sofrimento das crianças e adolescentes hospitalizadas.

Nesse sentido, espera-se que a produção deste artigo venha contribuir ainda mais para a melhoria da Pedagogia Hospitalar, através de mais estudos e até políticas públicas que incentivem essas ações em ambientes hospitalares.

Portanto, a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar consiste em propiciar oportunidade de a criança hospitalizada interagir com o universo educativo escolar. E mais do que isso, esse profissional perpassa a simples execução de atividades planejadas, mas privilegia a socialização e o envolvimento das crianças hospitalizadas ao mundo da aprendizagem, da fantasia.

O pedagogo propicia condições de um retorno harmonioso ao espaço escolar, recuperando e mantendo o contato da criança com a esfera familiar e escolar numa integração à sociedade. Percebe-se, desta maneira, a necessidade do profissional pedagogo em reciclar-se continuamente nessa área, também, para assim melhor contribuir para o desenvolvimento de crianças e adolescentes que são submetidos a enfermidades e ao ambiente hospitalar.

Por outro lado, observa-se a necessidade de incluir nessas formações oficinas que incentivem as mães e acompanhantes a contribuírem com a riqueza cultural e o orçamento familiar, como oficinas de crochê, tricô, produção de artefatos de danças, preparação de receitas, entre outros. Como o HSAMZ está localizado em uma área de grande riqueza cultural amazônica, ainda assim possui um grande número de mulheres com baixa escolaridade e grande dependência socioeconômicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Antonia C. Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**—Campinas, SP Editora Alínea, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, República Federativa do Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9394/96). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Resolução nº 41 de outubro de 1995 (DOU 17/19/95). **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**.

CARDOSO, Cristiane Aparecida; SILVA, Aline Fabiana da; SANTOS, Mauro Augusto dos. **Pedagogia Hospitalar: A importância do Pedagogo no processo de recuperação de crianças Hospitalizadas**—disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/372/172>-acesso em 08/08/2019.

CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci. **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS.1997.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: Definição, Histórico no Brasil e no Mundo**. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento no Ambiente Hospitalar**. 1. ed. São Paulo: Memnom, 2003.

FONTES, Rejane de Sousa. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rev. Bras. Educ., Ago. 2005.

FRISON, L. M. B. **O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios**. Ciência. Porto Alegre: n. 36. 2004.

GANDIN, Gandin. **Planejamento como prática educativa**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M.T.E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon: Editora SENAC, 1997.

MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. T. F. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2009.

ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. **Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria: UFSM, 2005.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Hospitalar: intermediando a humanização na saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, K. R. **Pedagogia hospitalar: a escolarização do aluno no atendimento pedagógico domiciliar**. Trabalho (Conclusão de Curso) – Universidade.2012.

ZORZO, J. C. C. **O processo de morte e morrer da criança/adolescente**: vivências dos profissionais de enfermagem. 2004. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM INTERFACES COM A LUDICIDADE EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marizete do Socorro Ferreira Ramos
Nádia Sueli Araújo da Rocha

1. INTRODUÇÃO

A leitura é muito importante para o desenvolvimento e aquisição do conhecimento e aprendizagem da pessoa humana. Através dela, alcançamos o desenvolvimento psicossocial e intelectual, enriquecendo o vocabulário e o sentimento de compreensão do que estamos lendo, fazendo que assim exista uma ocorrência dinâmica no raciocínio e na interpretação. Sendo assim, podemos considerar que a falta de interesse em ler, ou em possuir esse hábito, decorre da forma de como foi introduzida a leitura na vida da pessoa, em ambiente escolar ou não. Uma vez que a leitura deve ser entendida como parte integrante do cotidiano do sujeito, o que Freire (1988) denomina de leitura de mundo. Ou seja, os atos do cotidiano, os diversos saberes atrelados à leitura, são experienciadas e vivenciadas pelo sujeito e interpretadas na fala e escrita, ocasionando a leitura desta realidade.

Nessa perspectiva, surge a questão problema: *Como é utilizada a ludicidade no processo de aquisição da leitura para os alunos da turma do 1º ano do ensino fundamental na E.M.E.F.¹⁵ Raimunda de Oliveira Machado localizada no município de São Miguel do Guamá-PA?*

Sendo assim, trabalhar com a ludicidade para efetivação da compreensão e construção de conhecimentos, utilizando atividades prazerosas onde o aluno consegue interagir o real com o imaginário, é sem dúvida, de grande importância e valor para quem deseja ensinar os alunos com mais sentido e significado.

Assim, a leitura – seja de contos de fadas, fábulas, histórias em quadrinhos, textos informativos, dentre outros – precisa ser introduzida de forma prazerosa, atrativa, visando transmitir ao aluno a importância do ato de ler em sua formação intelectual. Esse processo desenvolverá o sentimento de pertença e de interesse pela leitura, pois o aluno será levado a ter sua curiosidade aguçada e ver que a fantasia e a realidade são vias efetivas na valorização de valores, hábitos e atitudes e que por meio da leitura o aluno pode interagir e transformar o contexto apresentado.

¹⁵ Acrônimo de *Escola Municipal de Ensino Fundamental*.

Deste modo utilizamos os seguintes teóricos para fundamentar esse trabalho: Freire (*idem*), que possibilita discutirmos sobre a leitura em diversas perspectivas, inclusive a respeito da importância da leitura de mundo como premissa indispensável para o enriquecimento da leitura da palavra; Elias (2007), que discute sobre as variadas maneiras de ver a leitura; Cosson (2007) e Cunha (2004), que dialogam que o brincar é a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar como a ludicidade é desenvolvida na prática pedagógica no que se refere à aquisição da leitura dos alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Caminhando por essa lógica, atribuímos à leitura na escola como meio que permite a formação pessoal e social do aluno, por possibilitar repensar o processo de interação entre a leitura, o mundo e o lúdico. Daí, enfatizamos que, o desenvolvimento deste estudo possibilitou desenvolvermos um novo olhar em relação à importância da leitura e da construção do saber, em uma perspectiva lúdica.

Portanto, este trabalho justifica a necessidade de comugar a práxis docente ao lúdico, pois em um ambiente onde o aluno sente-se bem, tem o prazer de estar. Não obstante as suas limitações, irá interagir com a turma e ver na leitura a oportunidade de avançar em seus estudos e conhecimentos. Esse tema é motivo para pesquisas maiores, que possibilitam a nós professores conhecer a importância do brincar, da ludicidade e trabalhar com a realidade do cotidiano.

Para tanto, o percurso metodológico deste trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo com abordagem qualitativa, com aplicação de questionário e com entrevista semi-estruturada, cujos dados coletados na turma do 1º ano do ensino fundamental da E.M.E.F. Raimunda de Oliveira Machado serão analisados.

A escolha desse tema ocorreu durante o estágio na referida instituição, quando notei que a leitura é um elemento muito cobrado e exigido a partir do 1º ano. Porém, as crianças são muito pequenas, possuem 06 anos, a maioria, e visualizei atividades de leitura muito mecânicas, cansativas e sem dinamismo. Isso despertou meu interesse em descobrir como os professores podem ministrar essas atividades de forma lúdica, dinâmica e motivadora, pois são crianças que ainda querem viver o universo das brincadeiras na escola.

Por tudo isso, a relevância acadêmica desse trabalho consiste em contribuir para evidenciar a prática docente no 1º ano, com interfaces na ludicidade, pois é um percurso de transição em que as crianças apesar de estarem no ensino fundamental, não deixaram de ser crianças e, portanto, precisam aliar o ensino ao mundo mágico e encantador da ludicidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura é indispensável para a compreensão do mundo por parte dos leitores, pois o leitor pode buscar no ato de ler informação, conhecimento, ou simplesmente entretenimento. Desta feita, percebemos a importância da motivação nesse processo. Sendo assim, a leitura é fundamental e indispensável na vida da pessoa, dando a oportunidade ao leitor da construção subjetiva do saber construído a partir do escrito por outrem.

2.1. A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM NA LEITURA

Vemos que a leitura é a oportunidade do sujeito se encontrar no mundo e de transformar e produzir conhecimentos. Segundo Alves (2002), para que o leitor encontre na leitura um meio que seja interessante para a sua vida pessoal e escolar, é necessário que seja preparado para essa tarefa. Nesse momento, é importante que os professores utilizem formas e métodos que auxiliem na aquisição e introdução da leitura na vida escolar do aluno, deste modo o uso da ludicidade é uma excelente alternativa.

Dessa forma, percebemos que é preciso que a leitura seja vista com um olhar mais profundo, entendendo que o ato de ler não é simplesmente a decodificação de signos escritos, um amontoado de regras. mas é algo além, que exige do sujeito variadas habilidades e principalmente competências, que devem ser desenvolvidas.

De acordo com o que postula Freire (*ibidem*), podemos ver a leitura do mundo como precedendo a leitura da palavra, ou seja, é necessária uma visão contextualizada e crítica dos fatos e fenômenos que estão ao nosso redor e compreendermos de forma concreta e significativa os códigos/signos. Assim, o leitor ao chegar à escola já é capaz de realizar a leitura, a qual Freire (*op. cit.*) denomina de leitura de mundo ou leitura empírica e a escola deve, dessa forma, procurar mecanismos para aperfeiçoar a leitura que o aluno traz.

Isso posto, por entendermos que a leitura não é resumido ao que está em livros e demais obras que contenham linguagem verbal. Entretanto, a fotografia, as figuras, a própria fisionomia da criança no ato de ler contribui para a construção subjetiva do ato de ler.

Por isso, notamos a importância do contato do leitor com a leitura, e que esse contato aconteça de maneira atrativa, de modo a possibilitar desenvolver o prazer pelo que ele ler.

Elias (2007), ressalta que:

Não se trata de uma alegria ruidosa, provocadora de gargalhadas ou de risos. É um prazer calado, interior, fundo, fácil de ser sentido e difícil de ser explicado. Posso criar ou ler um texto extremamente pesado, sufocante, sofrido, mas sentir esta fruição, este

prazer. O prazer estético tem outra dimensão de beleza, mexe fundo com os sentimentos que podem ser de alegria ou de tristeza. (ELIAS, 2007, p. 20)

Para o autor supracitado, o sentido da leitura ganha diversas dimensões como satisfação, bem como sentimento de alegria e tristeza, talvez pelo fato do ato de ler está envolvido com variados sentidos. É na leitura, bem como nas narrativas literárias que o homem por meio da palavra e de sua capacidade criadora, subjetiva é capaz de criar o seu entendimento do lido.

2.2. APRENDER BRINCANDO: o lúdico na aprendizagem

A ludicidade refere-se à qualidade do que é *lúdico*, ou seja, consequência provocada pelo lúdico, um adjetivo masculino com origem no latim *ludus*, que remete a jogos e brincadeiras. O conceito de atividades lúdicas está relacionado às atividades de jogos e ao ato de brincar, sendo um componente muito importante para a aprendizagem (SANTOS, 2002).

A ludicidade está em atividades que despertam prazer. Às palavras de Santos (2002), é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. No âmbito da Pedagogia, a ludicidade ocorre como a forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos por meio de jogos, música e dança.

O lúdico não é apenas uma prática da Pedagogia e nem foi inventado por ela. Ao brincar, as crianças estariam expostas a um ambiente extremamente favorável ao desenvolvimento físico e cognitivo. O ato lúdico está presente na maioria das manifestações do homem, preponderante durante a infância, pois é uma fase propícia a brincadeiras, descobertas e a imaginação.

Para Cunha (2004, p.12), “o brincar é a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar suas espontaneidades é colaborar para sua saúde emocional”. Assim, através do brinquedo a criança é capaz de estabelecer contato com o mundo ao seu redor e, se apropriando dele de maneira prazerosa, isso, dentro dos limites e de suas possibilidades. Além disso, o leitor pode descobrir, transformar, exercitar suas capacidades subjetivas e construir seu próprio conhecimento.

A partir do discutido, vimos que o educador ao fazer uso dos jogos e brincadeiras, ou seja, do lúdico em sua atuação, quando bem introduzida, conseguirá que o aluno compreenda e construa o seu próprio saber. Entendemos que, por meio das brincadeiras, os alunos podem expressar o que teriam dificuldade de colocar em palavras. Afinal, o lúdico tem grande valor educativo podendo ser utilizado na escola como um dos recursos didáticos no processo de

ensino-aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

A prática da ludicidade parece conferir maior rendimento e qualidade na aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, torna-se um instrumento facilitador na prática do professor. Por sua vez, é relevante que o professor desenvolva sua aula com metodologias lúdicas de modo que o educando se interesse mais pelas atividades criando, realmente, um processo de socialização, criatividade, imaginação e construção da sua subjetividade.

Em nossa formação docente, é proposto o uso dos jogos e do brincar como forma de interação e método para o desenvolvimento psicossocial e emocional da criança, porém, devemos ter em mente que utilizar jogos e brincadeiras não é somente brincar, e sim a oportunidade de educar. Creio que utilizar o brincar na leitura faz com que o aluno tenha um maior interesse e sejam melhor assimilados os conhecimentos apresentados.

Essa realidade, apesar de está ligada às ações do professor, não é culpa dele. Ao contrário, tem o objetivo de evidenciar que muitas vezes na formação do professor não é enfatizado essa necessidade de utilização da ludicidade, esquecemos que as crianças são formadas de dimensões sociais, emocionais, psicológicas, cognitivas, etc., a arte de brincar é uma prática onde a criança consegue interagir com o imaginário e o real.

Por isso que, nos primeiros momentos da escolarização do aluno, a brincadeira é parte importante para que o aluno possa despertar e desenvolver seu interesse pela leitura, pois vê ali um prazer e não uma imposição.

Alguns pesquisadores da educação, como Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Froebel, em diferentes épocas, têm defendido a ideia de que precisamos promover um ensino mais lúdico e criativo, sugerindo, assim, a noção de “brinquedo educativo”. A esse respeito, Kishimoto (2003), mostra que:

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil [...]. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica. (KISHIMOTO, 2003, p. 36)

Ao falarmos que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas, evidenciamos o quanto eles participam da construção da personalidade e interferem nos próprios modos de aprendizagem humanos. Eles estão presentes desde os primeiros momentos

da vida do bebê. Piaget (1987) dá especial atenção aos jogos de exercício no período sensório-motor, momento em que as crianças, ao brincarem, aprendem a coordenar visão e movimento das mãos e dos pés, a coordenar visão e audição, enfim, a perceber o mundo a sua volta e começam a agir e interagir e participar dele.

Na alfabetização, essas atividades podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogos, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. No entanto, é preciso estar atento que nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira. É preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens, tal como propõe Kishimoto (*idem*),

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO, 2003, p. 37-38)

Em sala de aula, o professor continua sendo um mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato. Mrech (2003, p. 128) também defende tal ideia, ao dizer que “brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. Assim, não podemos esquecer que é o professor quem faz as mediações entre os alunos e os recursos materiais que disponibiliza, sendo necessário, portanto, que tenha consciência do potencial desses materiais.

Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará à criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la às demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

O lúdico como atividade tem valor educacional intrínseco. Mas, além desse valor, essa

atividade tem sido utilizada como recurso pedagógico. E várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino aprendizagem, como estas:

- a) As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- b) O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude dessa atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;

As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. Por tudo isso, a ludicidade não pode ser afastada do contexto escolar, principalmente no 1º ano, quando as crianças estão na fase de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção é apresentado o caminho metodológico realizado por essa pesquisa. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa científica visa buscar a verdade através da confirmação de hipóteses, definidas como pontes entre a realidade e a teoria científica. Sendo assim, na busca pela obtenção da verdade, utilizam-se diversos métodos para alcançar os objetivos.

A metodologia desta pesquisa apresenta um enfoque qualitativo e tem como característica marcante a ênfase na experiência dos participantes, nos seus pontos de vista, nas suas formas de ver e relatar os fatos, o que pareceu muito adequado ao objeto de estudo deste trabalho. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa

[...] não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados. Seu foco de pesquisa é amplo e parte de uma

perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. (NEVES, 1996, p. 1)

Foi previamente elaborado pela pesquisadora um questionário, voltado para a professora. Este questionário constituiu-se de perguntas abertas e foram aplicadas com o objetivo de verificar se as perguntas estavam adequadas aos objetivos propostos.

3.2. LÓCUS DA PESQUISA

O município de São Miguel do Guamá pertence à Zona Guajarina e abrange uma área de 1.341 Km², na região Norte, sendo banhado pelo rio Guamá, de Oeste para Leste, onde, em sua margem esquerda, situa-se a sede do município, fundado em 31 de outubro de 1758, por Dom Frei Miguel de Bulhões. A sede municipal distancia-se 150 km de Belém, sendo incluída no pólo Guamá. Apresenta como limites: Santa Maria do Pará e Bonito ao Norte; Ourém a Leste; São Domingos do Capim e Irituia ao Sul e Inhangapi e Castanhal a Oeste (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo, 1999). Atualmente o município conta com 57.364 habitantes aproximadamente, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018).

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda de Oliveira Machado, situada no meio urbano, no bairro São Manoel em São Miguel do Guamá. A mantenedora da escola é a Prefeitura Municipal que coordena por meio da Secretaria Municipal de Educação.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde), atendendo atualmente cerca de 280 alunos, é uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), possuindo 6 salas de aula, que utilizadas em turnos distintos resulta em 12 turmas.

A pesquisa teve como participante a professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde. A professora possui nível superior em Pedagogia e exerce a profissão há 30 anos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ato de ler possui grande significado para as pessoas, pois além de decodificar códigos é a oportunidade de ser para o homem, oportunidade de libertação, interação e matéria prima para novos conhecimentos.

4.1. O USO DA LUDICIDADE PARA A AQUISIÇÃO DA LEITURA NA E.M.E.F. RAIMUNDA DE OLIVEIRA MACHADO

O ato de ler não implica de forma limitada em simplesmente “ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras”. Porém, trata-se de uma operação muito mais complexa que vai desde estudar a escrita até decifrá-la e promover a interpretação de seu sentido, reconhecendo e percebendo a aprendizagem da leitura que continuamente se mostra como algo intencional, envolto numa magia que se dá não enquanto ato, mas sim enquanto todo um processo de descoberta prazerosa de um universo de conhecimento que até então era desconhecido e muito maravilhoso (BACCA, 2017).

Nosso primeiro questionamento foi com o objetivo de conhecer de que forma a professora realiza a leitura na sala de aula. Sobre isso ela respondeu: *“De forma em que a criança tenha a curiosidade de compreender o início, meio e fim daquela determinada leitura, que servirá para sua construção do saber”*.

Com base na resposta da primeira questão, a professora contribui com a aquisição da subjetividade do aluno, visto que observamos que a leitura é trabalhada pela professora sempre indagando os alunos, apresentando que procura despertar a curiosidade do aluno pelo que está sendo lido. Ela considera a leitura importante em relação a aprendizagem da criança. A presença da leitura no dia a dia é inegável, principalmente dentro de uma sala de aula, de modo a se formar bons leitores ou leitores competentes. Daí a importância, como apresenta Vygotsky (2001) de o professor servir de mediador entre aluno e conhecimento, intervindo no que o teórico vem chamar de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Na segunda questão procurei saber qual a importância da leitura nessa fase da criança em que você trabalha, ela respondeu:

“É de suma importância, pois sem a leitura eu considero uma aprendizagem decorativa, ou seja, tradicional, onde o aluno faz repetição, e é através da leitura que a criança é capaz de interpretar seus textos lidos e escritos.”

Assim como a professora na segunda questão, entendemos que a leitura é um instrumento facilitador da aprendizagem. Por meio dela a criança pode demonstrar sentimentos. O posicionamento da professora também leva a entender que ela é conhecedora da importância de se ter experiência própria, cotidiana e pessoal de leituras em suas diversas formas. Desse modo, fará que a leitura torne-se uma atividade encantadora para o leitor. A professora diz ainda que a mediação é de suma importância no desenvolvimento do processo de leitura em sala de aula, levando-nos a entender que é conhecedora de que a forma de se implementar a leitura no cotidiano escolar é de grande importância para a formação de um bom leitor

Seguindo a mesma linha de pensamento Cosson (2007) apresenta que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular como proficiência no mundo da linguagem (COSSON, 2007, 30).

Assim sendo, para Cosson (*idem*), ler não acontece somente no interior do sujeito, mas também, pelas terminações externa, através de conhecimentos prévios já adquiridos e, pelo confronto com a proposta feita pelo autor. Assim, um bom leitor é aquele que adquire a leitura pelo prazer, tornando-se um verdadeiro sujeito letrado, capaz de compreender a leitura em diferentes formas, seja por obrigação ou por satisfação, fazendo do ato de ler, uma prática constante ao longo da vida.

Quando indagada sobre qual a maneira mais adequada de realizar leitura em sala de aula e quais os recursos utilizados durante o processo de leitura, a professora respondeu:

“Eu diria que toda leitura tem uma fundamentação, desde que o mediador saiba se expressar com gestos e, que procure sempre deixar a criança suspensa no vai ler, fazendo assim torna-se uma leitura prazerosa em que a criança compreende o início e o fim. Há vários materiais didáticos para se trabalhar a leitura, partindo do seu próprio nome temos; baú de leitura, caixa mágica, contos, bingos, fantoches, músicas lendas e outros.”

Percebemos que a professora se preocupa em ampliar o universo de conhecimento dos alunos, ao dizer que é fundamental que o professor seja prático e criativo ao realizar a leitura em sala de aula. Através da leitura devemos proporcionar à criança a empolgação com os personagens, trazendo todo o enredo para fora e dentro do texto, de modo que a leitura seja viva na construção do entendimento da criança. O professor, ao fazer da leitura algo significativo para o leitor, deve estar atento se a idade das crianças é compatível com o discutido no texto, se o ambiente está organizado adequadamente, deve perceber se há interesse pela história escolhida e, também, quais recursos poderão despertar a imaginação e a atenção da criança. Assim, Baldi (2009) ressalta que:

Precisamos estar atentos e observar se as crianças estão demonstrando interesse pela leitura, ouvindo e participando para que o ato de ler não seja em vão. Nessa circunstância, o professor precisa usar formas de despertar a atenção das crianças, interagindo com elas. Usar uma leitura que provoque interesse e desperte a interação na classe (BALDI, 2009, p. 25).

Caminhando por esse raciocínio, enquanto professores, devemos estar conscientes de nosso papel na formação cidadã do aluno, estar atentos aos métodos e práticas que utilizamos

em sala de aula, principalmente, no que se refere às práticas de leitura, a fim de perceber se está ocorrendo aprendizado por parte dos discentes. O professor deve estar sempre apto a auxiliar o aluno em suas dificuldades motivando-os a se tornarem leitores críticos, proficientes e reflexivos.

Assim, foi perguntado: *Como ocorre a organização da sala de aula no momento da leitura?* Ela nos respondeu:

Depende como vai ser feita a leitura e que tipo de leitura, mas sempre organizo a sala em círculo, cantinho da leitura, em baixo de uma árvore, no pátio da escola, auditório e outros que a escola oferece.”

Na resposta da quarta questão, a professora leva a entender que a sua prática pedagógica sempre procura a melhor forma de implementar a leitura, destacando novamente a importância do ambiente, constatando no período de observação feito na pesquisa. Demonstrou-se que a leitura é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores dos anos iniciais, ou melhor, no desenvolvimento do saber por parte dos alunos. Sabemos que as narrativas podem estimular a criatividade, a imaginação, a oralidade facilitando o aprendizado de diversos conhecimentos, desenvolvendo, entre outras habilidades, a linguagem oral, escrita e visual.

Dentro da sala de aula, a professora procura de todas as formas auxiliar os alunos nesse processo de introdução e aquisição da leitura, usando obras que contenham linguagem verbal, além de também estimular a imaginação dos alunos, através de livros de imagens, onde os alunos são estimulados a contar uma história a partir das imagens que está visualizando.

Vemos que o incentivo à leitura proporciona o despertar do senso crítico do leitor. As brincadeiras de faz de conta também podem desenvolver valores e conceitos, colaborando na formação da personalidade da criança, propiciando, todavia, o envolvimento social e afetivo do leitor, de modo até a explorar sua cultura e a diversidade cultural do seu meio.

Percebe-se, na atualidade, casos de professores que ainda não conseguiram superar a prática mecânica do aprendizado de leitura, prevalecendo a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o *porquê*, o *como* e *para quê* desenvolvem-se determinadas leituras em sala de aula. Não compreendem a funcionalidade real da leitura, nem o seu papel na vida do sujeito e sua imersão na sociedade.

Dessa forma, mesmo com a popularização da escola pública, a leitura, principalmente a literária, parece ainda não ser uma prática constante na vida dos sujeitos (MARTINS, 2007).

Daí a importância do professor procurar estratégias de leitura atrativas de modo que o aluno veja a leitura como algo prazeroso, visto que, muitas vezes, o acesso do discente à leitura ocorre prioritariamente na escola, já que grande parte do alunado não possui em seu ambiente

familiar incentivo ao hábito de ler. Só dessa forma, a leitura não será vista como idealizada pelo professor, concebida como uma mera tarefa escolar, descaracterizando o mundo mágico desse ato.

Para Solé (2008), nenhuma leitura deve ser iniciada sem que os alunos sejam motivados para ela, sem que lhe atribuam sentido. Assim, os aprendentes precisam saber o que fazer, porque fazer, e sentirem que são capazes de fazê-lo. Precisam ser conhecedores dos objetivos que se pretende alcançar com a leitura, pois o que torna o ato de ler uma tarefa árdua, tediosa, desmotivada, é exatamente a falta de objetivos definidos. Para Brown (1984 *apud* SOLÉ, 2008, p. 92), “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”.

Por fim, as acepções de leitura são diversas. Logo, é necessário trabalhar políticas e metodologias para que o alunado não mais veja a leitura como um ato de decodificar sinais gráficos, como um fazer mecânico, um exercício sem sentido, inútil; e sim, prática significativa, na qual a construção de sentido passa a ser efetivado de maneira prazerosa, que seja positiva a seus conhecimentos e experiências do seu dia a dia, visto que o leitor está realizando algo que ser-lhe-á benéfico para sua vida, tanto escolar como extraescolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a leitura é fundamental na vida de cada pessoa, pois enseja ao indivíduo independência e personalidade. Sendo assim, é importante que desde o início da formação educativa do aluno, ou seja, na alfabetização, que hoje é o 1º ano do Ensino Fundamental, o aluno seja introduzido no processo de leitura. No entanto, esse processo deve ser gradativo e prazeroso, utilizando métodos e metodologias lúdicas que nos dão maior e melhor compreensão do que fazemos.

Este estudo contribuiu para refletirmos sobre a importância da prática lúdica no desenvolvimento da construção da subjetividade do aluno, bem como serviu de reflexão tanto para as pesquisadoras, como para a professora colaboradora redirecionar nosso entendimento no que se refere ao processo de leitura e construção do sentido. É importante frisar que as atividades propostas enriqueceram de maneira substantiva na minha prática pedagógica, pois enquanto professora é preciso estar em constante formação, ou melhor, busca do saber.

Isso posto, acreditamos que a prática da leitura em sala de aula deve ocorrer desde a mais tenra idade e a importância de se desenvolver a leitura de forma lúdica, de modo que seja implementada como algo que não represente sacrifício, mas um ato prazeroso.

Desta forma, defendemos que a leitura no contexto escolar deve servir não somente como meio didático para distração ou para aquietar as crianças, mas também, como recurso significativo na aprendizagem. Pois, muitos são os atrativos tecnológicos que distanciam os alunos do prazer da leitura, muitas vezes os alienando. Devemos ser conhecedores de que a leitura pode formar, mas também, deformar. Daí a importância da boa mediação.

Sugestivamente, dizemos que a pesquisa, bem como a análise dos questionamentos realizados com a professora colaboradora, serviram para gerar a reflexão sobre o trabalho com a leitura e o lúdico como metodologia que pode desenvolver leitores que compreendem o que leem e o mundo a sua volta.

Portanto, verificamos que a professora em questão mostrou-se em constante formação, já que preocupa-se em estar atualizada com bons referenciais para enriquecer sua prática e desenvolvê-la por meio de uma pedagogia significativa que leve os alunos a sentirem prazer pelas leituras desenvolvidas. Ela mostrou que é ciente da importância da leitura na formação do sujeito. Nas aulas, o envolvimento dos alunos pela leitura é evidente, uma vez que divertem-se, brincam e podem ser crianças, dentro da escola, lendo, produzindo conhecimento e desenvolvendo sua capacitação intelectual, a professora mostrou-se sempre na busca de aperfeiçoar suas técnicas e metodologias, através de cursos na modalidade presencial e a distância, nos eventos voltados à educação e alfabetização.

Portanto, este trabalho acarretou uma experiência única e de grande relevância para o meu crescimento enquanto educadora inserida em uma sociedade da informação e, comunicação. Inferiu-se o quanto a ludicidade e a leitura devem estar presentes no dia a dia do educador. Na observação em sala de aula, tive a oportunidade de refletir e analisar onde e como devemos melhorar. A experiência adquirida em sala de aula fez com que de agora em diante, possa compreender melhor as teorias da educação. Além disso, tive a oportunidade de associar a teoria com a prática.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCA, Lucimar. **A Literatura Infantil na Escola**. Disponível em: Acessado em 19/07/2019.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a formação de leitores**. Porto Alegre, Projeto Editora, 2009.

COLOMER; Teresa; CAMPS, A (2002). **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas. Jakobson, Roman (1973). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

COSSON, R. **Letramento Literário teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo Linguagem e Alfabetização**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ELIAS, José. **Literatura Infantil: ler, contar e encantar criança**. Porto Alegre, Mediação, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam – 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleções questões da nossa época; V.22).

KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (Org.) (1995). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – características e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 1, nº. 3. 2º sem/ 1996**. Disponível em https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ENFASE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Simone dos Santos Nascimento
Sara do Socorro Vieira da Silva
Giselle da Silva Silva
Jair Francisco Cecim da Silva

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta uma análise acerca de um estudo sobre as práticas docentes na educação inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Brasil (2008, p.1) “educação inclusiva refere-se a um campo da educação baseado nos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis que ultrapassa os limites dos muros das escolas”.

No decorrer de estudos no curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mais precisamente das disciplinas de estágios, surgiu o interesse e a curiosidade em conhecer como as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no AEE, bem como em analisar a visão da gestão escolar sobre a educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Linhares, na modalidade da educação especial e inclusiva.

Pensar ou escrever sobre educação inclusiva remete a refletir sobre as práticas, vivências e momentos como docentes e discentes. Essa metodologia permite recordar as escolas para “portadores de deficiência”, convidando a refletir os avanços e desafios que a escola pública ainda enfrenta para atender os alunos com necessidades especiais nos dias de hoje.

Este artigo desenvolve-se por meio do estudo bibliográfico de cunho qualitativo para saber o que diz a literatura sobre a temática pesquisada. Bem como o estudo de campo no qual foram aplicados questionários aos sujeitos envolvidos, isto é, uma professora que atua no AEE e a gestora da escola.

O trabalho foi estruturado inicialmente apresentado um breve histórico da educação especial inclusiva, o atendimento educacional especializado e a implementação das salas de recursos multifuncionais (SEM). Na sequência, são discutidos conceitos de educação inclusiva e apresentam-se procedimentos metodológicos, resultados e reflexões acerca deste estudo.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Os caminhos da educação especial no mundo tiveram sua origem no século XVI, tendo como precursor o monge espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), considerando o primeiro

educador de surdos nesse contexto histórico, pois dedicou grande parte de sua vida em atividades voltadas para esse público. Em meados do século XVII se difundiu a primeira escola pública para surdos em Paris. Na sequência, houve outras ações voltadas para o ensino da pessoa com deficiência como a fundação do “Instituto Nacional dos Jovens cegos”, em 1784, em Paris.

A necessidade de um “sistema” de educação que atendesse à pessoa com deficiência era algo pertinente. A partir de 1900 aconteceu a disseminação de programas de treinamento no internato de Roma, inicialmente para crianças com deficiência mental, mostrando que elas seriam capazes de se desenvolver mediadas por experiências concretas a partir do momento em que fossem expostas a ambientes físicos ricos em materiais que pudessem ser manipulados por elas (SILVA, 2010).

Foi somente no século XX que se difundiu a obrigatoriedade legal da escolarização básica, período em que se multiplicam as escolas, por conseguinte, classes especiais. As crianças estudavam em classes separadas atendendo ao tipo de deficiência, ainda que dentro da mesma instituição de ensino. No Brasil, a educação especial, igualmente ao restante do mundo, foi marcada por questões políticas e sociais onde se desenvolveram diversas vertentes em busca de explicação e integração, visando incluir os indivíduos com necessidades especiais em sociedade. No período republicano, em especial no ano de 1890, destaca-se um olhar mais aguçado para essa área, alargando-se a preocupação mais específica com a formação e a quantidade de vagas para profissionais se expandiu.

Segundo Mantoan (s/d), a educação especial brasileira perpassa três grandes períodos históricos, são eles: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional e em meados de 1993 caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar (MANTOAN, s/d).

Destacamos no primeiro período apresentado por Mantoan (*idem*) a criação da Lei n.º 4.024/61, que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), um marco para a educação especial, determinando que a educação de indivíduos deficientes devesse enquadrar-se ao sistema geral de educação com o objetivo de integrar tais sujeitos à sociedade (BRASIL, 1961).

Passada uma década, a referida lei foi substituída pela Lei n.º 5.692/71. Porém, os dispositivos deram a mesma orientação e assim sucedeu-se na Constituição Federal de 1988, onde tratou com amplitude o direito à educação, relacionando inclusive às pessoas com deficiência e a LDB n.º 9.394/96. Conforme essa última, a matrícula da pessoa com deficiência passa a ser feita “preferencialmente” na rede regular de ensino, não delimitando a

obrigatoriedade, mas, possibilitando outras interpretações no que se refere à matrícula de pessoas com deficiência (BRASIL, 1996).

Partindo da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca na Espanha, em 1994, o Brasil assume ainda o compromisso de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório à pessoa com deficiência, comprometendo-se em modificar o sistema educacional brasileiro e torná-lo um sistema inclusivo. Para isso, as escolas passam a ser pensadas, planejadas para atender esse público, bem como a organização de seus programas.

Assim, em 1996, a LDB nº 9.394/96 reafirma a garantia de direitos respaldando o ensino inclusivo para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, com direitos a apoios especializados em prol das condições específicas, quando convier, isto é, quando não for possível a sua integração nas classes em ensino comum. E assim como nas classes regulares, essa deve ser ofertada desde a creche, dos zero aos seis anos. A LDB assegura, por conseguinte que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;
II - terminalidade específica;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior; (BRASIL, 1996, p. 34).

Nessa perspectiva, os sistemas educacionais passam a enfrentar os desafios da construção de uma pedagogia voltada para o aluno, capaz de respeitar e valorizar suas diferenças, apesar de ainda existir a discriminação que em nada integra, nem inclui, mas enfatiza e estimula o preconceito e a restrição desse público ao meio social.

Já a Lei nº 10.098, por sua vez, apresenta normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade nos diferentes setores sociais e os avanços neste campo continuam com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2001) que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, representando grandes avanços na perspectiva da universalização e qualidade do ensino.

Nesse sentido, pensar a universalização do ensino propõe deixar o processo excludente, resistente por tanto tempo, e lança o olhar para uma educação inclusiva, onde caberá à escola organizar-se para melhor atender os alunos com necessidade especiais, visando oferecer um serviço adequado onde a educação é parte integrante no processo de construção de uma sociedade inclusiva, democrática e libertadora.

Outras iniciativas normativas foram constituídas ao longo do tempo visando atender as particularidades da pessoa com deficiência e sua inclusão social. No entanto, nos dedicaremos a conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por estarem intimamente ligadas ao presente estudo.

2.1. DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) garante a inclusão de alunos com deficiência na escola, assumindo um caráter facilitador no processo de adaptação do sujeito com deficiência frente às exigências do ensino regular. Ele foi criado visando promover esse suporte de acordo com o Decreto nº 6571, de setembro de 2008, que posteriormente foi substituído pelo Decreto nº 7611/2011.

Segundo o referido decreto, constitui-se como Atendimento Educacional Especializado:

Art. 1º, § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Nesse sentido, a escola e seus currículos precisam estar em consonância com diferentes interesses, competências e limitações dos sujeitos atendidos, levando em consideração a realidade, promovendo uma educação comprometida com a ação transformadora.

O decreto ainda traça alguns objetivos desse atendimento, em seu artigo 3º, incisos de I a IV, no qual aponta, dentre eles, a promoção de acesso, a garantia de serviços de apoio especializado conforme a necessidade dos estudantes, bem como a garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, sustentar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Segue o texto, com os referidos incisos:

Art. 3º. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade (BRASIL, 2008)

O artigo 3º define as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e matérias didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Tal espaço passa a reiterar a qualidade de serviço da educação especial, complementando e suplementando a educação regular.

O programa de implantação das salas de recursos multifuncionais tem como objetivos:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular [...] Selecionar projetos de estados e municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

Segundo Garcia e Michaels (2011), o AEE e as SRM contribuíram significativamente para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de educação especial no Brasil, no entanto, cabe lembrar que o processo real de inclusão ainda é lento, visto as diversas realidades das escolas e da sociedade brasileira.

2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: *alguns conceitos*

O ponto crucial da concretude da educação inclusiva é um exercício que vai além das legislações, precisando acontecer gradativamente, de forma contínua sistematizada e planejada, quebrando pré-conceitos previamente concebidos e reconstruindo-os sob um novo olhar. A respeito do processo de inclusão, Mantoan (*idem*) afirma que:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideias, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2004, p. 39)

Conforme exposto a cima, percebemos que a educação inclusiva precisa estar pautada na pluralidade dos sujeitos, bem como no dinamismo da sociedade a qual estes pertencem, libertando-se por meio do conflito de quaisquer amarras que a limitam a um pensamento pronto e acabado.

Sasaki (1997) aponta o conceito de inclusão como:

Um processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e consequentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às

necessidades das pessoas com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. (SASSAKI, 1997, p. 167)

Em suma, cabe lembrar que integração e inclusão não são sinônimos, pois cada um desses termos refere-se a posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Integração e inclusão constituem movimentos em defesa dos interesses das pessoas que apresentam alguma deficiência. Porém, segundo Sassaki (*idem*), o primeiro – *integração* – é mais restritivo, uma vez que responsabiliza unicamente a pessoa deficiente pela sua inserção ou não, na sociedade e na escola, enquanto que o segundo divide essa responsabilidade com toda a comunidade.

3. DADOS DA PESQUISA

A realização desta pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 269) conceituam por preocupar-se em “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, possibilita a análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, tendências de comportamento, etc., permitindo melhores resultados para análise.

Em seguida partiu-se para pesquisa de campo, por se tratar de uma pesquisa baseada na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade. Para a realização da coleta de dados são realizadas técnicas específicas, como a observação direta. De acordo com Marconi e Lakatos (*idem*):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou, de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 188)

A análise final será realizada com base na bibliografia pesquisada, nos resultados dos questionários aplicados e na apreciação das respostas dadas pelos atores pesquisados.

3.1. ÁREA DE ESTUDO

A abordagem foi feita na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Linhares (Figura 1 e Figura 2), localizada no meio urbano do município de Garrafão do Norte. A instituição atende um total de aproximadamente 1.460 alunos e funciona em quatro turnos: manhã, intermediário, tarde e noite somando um total de 45 turmas. Ela oferta o ensino fundamental e EJA, com 46 docentes, sendo que 65% são graduados em pedagogia, 30% em disciplinas específicas e os outros 5% possui apenas o magistério.

Figura 1 - Fachada e área interna da Escola João Linhares.



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+garrafão+do+norte>, 2019.

Figura 2 - Área interna da Escola João Linhares.



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+garrafão+do+norte>, 2019.

A pesquisa foi feita com uma professora que atua na educação especial e inclusiva, uma vez que a mesma atua no espaço do AEE e em sala regular inclusiva, e com o gestor da escola. A coleta dos dados ocorreu por meio de observações realizadas em classe inclusiva, mais precisamente em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de 9 anos, composta por 24 alunos, dentre eles 2 apresentam deficiência, sendo um com deficiência visual e outro aluno com deficiência intelectual, ambos do sexo masculino.

3.2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB O OLHAR DA PROFESSORA

Inicialmente, propôs-se um questionário aos sujeitos da pesquisa, a professora de AEE e gestora, buscando conhecer suas ideias e conceitos quanto a educação especial e inclusiva, bem como as práticas docentes desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado

(AEE), além de observações, registros e estudos bibliográficos para melhor compreender o assunto.

Nesse sentido, voltamos os questionamentos a professora de AEE. Interessava-nos saber a quanto tempo atua com alunos que apresentam necessidades especiais e quanto a sua formação docente. A esse respeito, a professora respondeu:

“Sou graduada em pedagogia com especialização em educação especial com curso de extensão em AEE, curso de extensão em transtorno do espectro do autismo (TEA), mini-curso em libras. Tenho outras formações acadêmicas como em Letras, especialista em ensino de aprendizagem em artes e linguística; e tenho administração de empresas” (PROF. AEE).

Constatou-se, mediante o discurso que um dos fatores preponderantes para uma prática de qualidade, refere-se à formação docente. Segundo Brasil (2008, p. 4), para que o profissional da educação possa atuar em salas de AEE, é preciso que este tenha formação inicial adequada e formação específica na área de educação especial, inicial ou continuada dentre outras atribuições.

Nas observações realizadas, verificou-se que a profissional chega a atender entre 10 e 12 alunos com diferentes deficiências, sendo necessário levantamento prévio para melhor agrupar nos atendimentos na sala de AEE, dificultando os tempos de estudos e organização do planejamento, uma vez que são diversas as deficiências e o estudo para melhor atendê-los precisa ser constante.

A respeito da necessidade de aprender apresentada pela professora, recordamos dos saberes de Freire (1981, p. 78), ao dizer que o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.

Neste sentido, é importante levarmos em consideração que o saber constitui-se de um ato dinâmico, tanto quanto o próprio ser humano, e este se constitui por meio das relações com o outro e no espaço no qual esta inserido, constituindo-se numa relação mútua um para com o outro.

Retomando aos questionamentos da pesquisa, perguntamos à professora como a escola proporciona condições para o atendimento ao aluno especial na escola e de que maneira isso ocorre? Segundo a professora *“a escola ainda é muito omissa, tem sempre outras prioridades que não é a criança especial [...] falta muito para que de fato haja a inclusão propriamente dita”*.

A afirmativa da professora nos leva a refletir os diferentes entraves que assustam o universo da escola. Segundo Zimmerman (2008),

A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética, nos remete a refletir e reconhecer que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças. (ZIMMERMAN, 2008, p. 1)

Se pensamos e buscamos uma educação transgressora de seus desafios, precisamos ponderar o planejamento e as estratégias que levem a alcançar nossos objetivos. Refletir a respeito de qualidade do ensino remete pensar sobre *o que ensinar e como ensinar*. Para isso, percebemos que, conforme os dados da pesquisa, o ato de planejar representa uma ação fundamental tanto para a professora quanto para a gestora, o que nos faz pensar nas afirmações de Libâneo (1994, p.22) acerca da importância do planejamento, por tratar-se de um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Acerca das práticas desenvolvidas em classe de AEE, perguntamos à professora *quais meios ela utiliza para desenvolver suas práticas?* Ela nos informou que o método parte sempre das habilidades das crianças, ou seja, é feito uma sondagem junto à família, onde descobrimos o que a criança gosta, quais suas afinidades e, a partir daí, é feito o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), uma vez que cada criança tem um plano.

“Utilizo jogos de interação a fim desenvolver a criação no que tange autonomia, segurança e perspectivas de um viver melhor. Trabalho com brincadeiras, pois através das brincadeiras a criança aprende e associa melhor. Devemos olhar o caderno da criança para que os métodos aplicados não fujam à realidade da sala de aula comum, lembrando que a sala do AEE não é reforço escolar. São as habilidades que se buscamos desenvolver” (PROF AEE).

Percebemos através das afirmações anteriores expostas pela professora que são múltiplos os caminhos que cercam a educação inclusiva, bem como são diversos os desafios que a cercam. A esse respeito, questionamos a professora sobre *as dificuldades mais encontradas ao trabalhar com alunos com deficiência?*

“As maiores dificuldades são a falta de recursos. A falta de apoio. Sempre estamos buscando material pedagógico reciclável, porque não temos apoio para esses fins. Falta tudo. Você entende esse lado? A falta de estrutura? Em fim.... São as barreiras que a educação especial enfrenta” (PROF AEE).

Observou-se que uma das dificuldades é a falta de recursos para o desenvolvimento das práticas. Consoante a isso, afirma Glat (2013, p. 20) que o foco não era mais direcionado à “deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem”.

Finalmente, perguntamos *qual a importância da família e a mediação desta no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais?*

A sondagem que fazemos com a família chama se chama ANAMNESE. É um tipo de investigação que sonda desde a gestação da criança [...] A família é a mola propulsora, sem o apoio dela não tem como a criança evoluir, pois deve partir dos familiares o estímulo. Temos diversos exemplos de crianças que não frequentam o atendimento e não desenvolvem social e intelectualmente. [...] Veja só, a criança com deficiência, ela tem sentimentos, só não sabe expressá-los, mas sofre com o preconceito e indiferença da sociedade. Tenho aluno que só vão um dia e não voltam assim como tenho aluno que conta nos dedos o dia do atendimento. Isso tudo se dá através do estímulo familiar. [...] É simples e complexo, pois em muitos casos falta o fator boa vontade (PROF AEE).

De acordos com os dados obtidos, verificou-se que a instituição escolar necessita rever algumas ações com relação a inserção de alunos no AEE, no sentido de estabelecer troca de ideias, buscar formação conjunta de seus professores, entre outras iniciativas. Em consonância com as respostas da docente, muitas mudanças precisam ser realizadas para que a inclusão de fato aconteça, seja na escola ou em qualquer outro espaço, uma vez que não pode ser considerada prática inclusiva apenas os saberes trabalhados em sala, inclusão está além disso.

3.3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB O OLHAR DA GESTORA

Para a gestora da escola, foram apontadas algumas interrogativas a respeito da educação inclusiva, seu ponto de vista e atuação nos direcionamentos da escola frente às perspectivas da inclusão. Assim, questionamos a gestora sobre *o que se entende por inclusão escolar?* Ela respondeu que: “É acolher a todos na escola independentemente de ser pobre ou rico com necessidades especiais ou não, devemos acolhê-los igualmente”.

A respeito da adaptação da instituição para melhor atender a todos com o mínimo de acessibilidade, a gestora afirmou:

Faltam alguns ajustes, dentre eles posso citar formação de mais professores, pois a demanda é elevada, não temos profissionais o suficiente e, às vezes, faltam recursos didáticos. Ainda falta muito para que a escola esteja totalmente preparada para receber o público de crianças especiais, porém, já iniciamos as adaptações necessárias para tal. Como por exemplo, temos a sala de atendimento educacional especializado (AEE) temos algumas rampas, e banheiro com portas largas. Temos consciência de que ainda falta, mas já abraçamos a causa e o que tiver de ser feito estamos dispostos a mudar, para nos adequar a essa realidade (GESTORA).

Na perspectiva de atender alunos com necessidades educativas especiais, *quais dificuldades a escola enfrenta com mais frequência?* Segundo a gestora:

Ao meu ver e a formação do profissional, observo a dificuldade que eles têm de realizar as atividades educativas a cada aluno especial às vezes eu percebo eles meio perdidos. E a dificuldade está, também, no financeiro, pois não podemos comprar outros recursos voltados para a modalidade e falta no quadro de funcionários outros profissionais da área como psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta entre outros profissionais (GESTORA).

A formação dos professores conforme apontado por Fación (2008, p. 69):

A escolarização de alunos [...] tanto no sistema regular quanto no especial, propõe desafios constantes ao professor, pois requer que o docente avalie continuamente sua forma de ensinar, devendo, muitas vezes, reformular planejamentos, adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias pautadas na necessidade do educando. (FACIÓN, 2008, p. 69)

Outro fator importante questionado à gestora foi sobre a participação da família do aluno com NEE na escola. A este respeito, a gestora respondeu que ocorre da melhor maneira possível, uma vez que os pais, em sua maioria, são presentes na escola e demonstram interesse em ajudar seus filhos.

Provocada a refletir sobre algumas sugestões para a melhoria no atendimento de alunos com NEE na escola, a gestora nos apresentou as seguintes questões:

Em primeiro lugar é preciso mais formação de profissionais para a área em todas as especialidades, salas adequadas, formação continuada para os professores do ensino regular; melhor integração entre o professor de AEE e o do ensino regular, uso de tecnologias dentro da escola com softwares educativos, por exemplo, por meio deste, o aluno tem a possibilidade de construir frases e cálculos matemáticos dentre outros recursos pedagógicos (GESTORA).

Entendeu-se, a partir do questionário aplicado ao diretor da escola e de observações no campus da pesquisa que o gestor compreende o contexto da inclusão e que está a par dos alunos inclusos no AEE, bem como acerca dos ajustes e melhorias que ainda faltam para que a escola esteja verdadeiramente adaptada para atender alunos com NEE.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos questionários aplicados à professora de AEE e à gestora da escola João Linhares, verificou-se que ambas compreendem o universo da educação inclusiva, suas particularidades, desafios e compromissos para como o ato de ensinar. No entanto, verificou-se que a escola, na maioria das vezes, ainda trabalha práticas de forma isolada seja na sala de AEE, seja em sala regular.

O sucesso do ensino em sala de aula – classe regular ou de AEE – está intimamente ligado ao sucesso da escola. Os problemas e desafios das salas de aula são também da escola.

Nesse contexto, nos alegrou perceber, por meio da pesquisa, a participação da maioria das famílias de alunos com NEE na escola, os vínculos construídos visando uma melhor formação desses sujeitos.

Embasou-se esta inquirição em questionamentos sobre como acontecem as práticas docentes na educação inclusiva com ênfase no atendimento educacional especializado na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Linhares, localizada na zona urbana do município de Garrafão do Norte-PA. Assim, primeiramente foi realizado um estudo bibliográfico e em seguida a pesquisa de campo, sendo esta finalizada com as análises dos resultados obtidos a partir de questionários destinados à professora do AEE e à gestora da referida escola.

O que ficou evidenciado, a partir da revisão da literatura foi que a inclusão social no Brasil, assim como no restante do mundo, encontrou-se permeada de lutas e desafios e, que tal fato repercute nos dias atuais, sendo que ainda há muitos desafios a serem superados. Para tanto, é primordial buscar políticas públicas e legislações que visem oficializar o direito à pessoa deficiente, em especial, na área da educação.

A respeito do que foi exposto nos resultados da pesquisa com a professora, observou-se que ela buscou formação para atuar com alunos de AEE, valendo-se de práticas que possibilitam desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos que apresentam deficiências distintas. Em momentos paralelos de observação as salas de aulas, percebeu-se que ela trabalha com alunos com deficiência visual, utilizando a máquina de *braille*, e com um aluno com paralisia física motora, precisante do auxílio da professora para pegar no lápis.

Verificou-se ainda que tanto a gestora da escola quanto a docente geralmente empenham-se na execução de seus trabalhos e que apesar de a escola ainda não atender a todas as particularidades da educação inclusiva, por inúmeros motivos, entre eles, a falta de recursos e de apoio governamental, a falta de formação profissional, a instituição vem, mesmo que lentamente, tentando aprimorar o seu trabalho nessa área com a ajuda da família e a colaboração dos outros profissionais da escola.

Por fim, entendeu-se que a escola é um espaço onde se deve acolher a todos, independente de raça, cor, etnia, orientação sexual e, no caso especial desta pesquisa, pessoas com necessidades educativas especiais. Portanto, não cabe apenas estruturar e equipar escolas, é necessário preparar os sujeitos da escola para a inclusão, possibilitando formação adequada, políticas públicas que atendam às demandas sociais e a efetivação dos direitos garantidos em lei.

É importante que a escola construa pontes com as famílias, quebrando os entraves do individualismo que não leva a lugar algum e crie mecanismos de transformação social, na busca da efetivação de direitos independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, opondo-se a qualquer tipo de exclusão. Portanto, cabe a força de vontade, a união na busca por uma escola inclusiva de qualidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional- LDB. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**.

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual; Mental; Auditiva; Física e Condutas Típicas – Série Atualidades Pedagógicas 6**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf>. Acesso em 21 de julho de 2019

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2014.

FACÍON, J. R. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Editora IBPEX, 2ª edição, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Rosalba M. C.; MICHAELS, Maria H. **A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GTT15 – Educação Especial da ANPEd**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília (SP), v.17, p. 105-123, Mai.-Ago. 2011.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Editora 7 letras, 2ª edição, 2013.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, 1999.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MANTOAN, M.T.E. **A hora da virada. Inclusão**. Revista de Educação Especial. Brasília, v. 1, n 1, 2005.

_____. **A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2005

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. – Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZILLOTTO, Gisele Sotta. **Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

ZIMMERMAN, E. C. **Inclusão escolar**, 2008. Disponível em www.webartigos.com/artigos/inclusao-escola/5190.

O QUE ESPERAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) QUANDO JÁ SE CORRE CONTRA O TEMPO?

Maria Nonata Ribeiro Elias
Norma Cristina Vieira
José Dias Santana
Nivia Maria Vieira Costa
Maria Helena de Aviz Reis

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como foco um público ao qual foi negado o direito ao acesso à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou, ainda, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis em que se encontravam esses sujeitos. Todavia, garantir educação à essas pessoas é um direito já presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que afirma no artigo 37 que,

A Educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

O público atendido na EJA é formado por jovens e adultos trabalhadores(as), que muitas vezes chegam à escola depois de uma jornada laboral exaustiva, porém, com o desejo inesgotável de aprender. Alguns desses oriundos da área rural, trazem consigo conhecimentos diversificados, que devem ser considerados pelo professor para que, a partir daí, baseado nas vivências dos alunos, o planejamento das aulas seja feito considerando as estratégias e metodologias de ensino que atendam a todos os educandos. Uma vez que, de acordo com Nicola (2003),

[...] cabe ao(a) professor(a) atuar como mediador(a) dessas relações e promover a integração entre as diversas áreas, para que o aluno seja capaz de construir uma visão holística do mundo, de adquirir e elaborar conhecimento na sua totalidade, de “crescer” como pessoa e socializar-se. (NICOLA, 2003, p.32)

A postura do educador deve contemplar o bom relacionamento entre ele e seus alunos, estabelecendo uma relação de troca e de confiança, em que as experiências de vida dos alunos sirvam de base para o planejamento da educação sistemática. Ademais, quando os educandos

são acolhidos de forma afetiva pela escola, sentem prazer em frequentá-la cotidianamente, e isso contribui também para a facilitação da inserção social dos alunos envolvidos, sujeitos amazônidas, com uma especificidade própria, o que para Neves *et al.* (2018, p. 300) implica em um grande desafio pois,

[...] a docência na EJA na Amazônia Paraense é marcada por um processo contraditório que envolve de um lado a precarização do trabalho docente, ausência de espaço adequado, de apoio pedagógico, e valorização do docente e de outro, a necessidade de construir uma identidade docente específica a modalidade, uma vez que a EJA, diz respeito à garantia de direito a escolarização de sujeitos que já foram excluídos do sistema escolar, e que exige uma nova postura do professor. (VIEIRA; VIEIRA; COSTA, 2018, p. 300).

A EJA, nessa perspectiva, traz em sua prática pedagógica, a emancipação dos sujeitos nela inseridos e, por conseguinte, a transformação de sua realidade. Sobre isso, Freire (2001, p. 17) afirma que a prática docente precisa conceber “uma reflexão pedagógica, fundada por um sonho menos malvado, menos feio, autoritário, mais democrático, mais humano”. Dessa forma, uma educação mais preocupada com a formação de sujeitos mais sensíveis e comprometidos consigo e com o outro, com a sua mudança pessoal e com o espaço em que estão inseridos. É mais que urgente que a educação se torne, como instrumento político que é, um caminho de libertação, de sensibilização das pessoas, individual e coletivamente.

Ela também é constituída por sujeitos que possuem, na sua bagagem vivencial, experiências de um mundo sociocultural e anseiam pela ampliação dos seus conhecimentos dentro deste. São pessoas que possuem, em suas trajetórias, cicatrizes de exclusão, perdas e desesperanças, mas que desafiam seu cotidiano na corrida esperançosa pela conquista de novos sonhos, sejam profissionais ou pessoais. Destarte, ao professor cabe a tarefa de explorar essas sensibilidades e partilhas de vida, contribuindo para a apreensão de saberes culturais, ideológicos e políticos e, ainda, a aprendizagem das diversas linguagens para lidar com o mundo.

No vasto campo de pesquisas em EJA, este trabalho se propôs a compreender o perfil e as expectativas dos alunos desta modalidade de ensino, bem como os motivos que fizeram esses procurarem a escolarização nesta modalidade.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com alunos da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Maria José dos Santos Martins, Município de Bragança-Pará, nordeste paraense. De acordo com Chizzotti (1995), a abordagem qualitativa parte do

fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre este e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Os dados apresentados foram coletados nos meses de março e abril de 2019, a partir de questionários¹⁶ com perguntas semiestruturadas direcionadas à 05 alunos(as) que aceitaram, voluntariamente, colaborar com a investigação em um universo de 20 alunos(as), regularmente matriculados na 3ª etapa da EJA.

Os colaboradores são jovens e adultos, em grande maioria, com idades de 15 a 56 anos, de classe social baixa, muitos deles são beneficiários do Programa Bolsa Família. São sujeitos que, em maior número trabalham durante o dia e estudam à noite.

Os dados coletados foram registrados obedecendo à fidelidade das respostas dadas pelos alunos participantes da pesquisa. Sem dúvida, os fatos analisados não apresentam ou esgotam a totalidade dessas experiências, principalmente considerando que esta pesquisa é um recorte para atender os desafios e as expectativas dos alunos(as) da EJA.

3. UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A EJA no Brasil vivenciou uma série de mudanças nas últimas décadas. Toda essa história caminha junto com a história da educação do país, o que permite lembrar do sistema educacional fundado pelos jesuítas, durou por 210 anos, com o intuito de catequizar os adultos principalmente nas funções religiosas, tendo aspecto mais religioso que educacional.

Por muito tempo, a EJA era focada no ensino apenas da leitura e escrita, com a intenção de superar o atraso daqueles que, por algum motivo, não frequentaram a escola na idade adequada, não eram considerados os sujeitos que nela estavam inseridos, tampouco seus conhecimentos e suas experiências de vida, considerava-se uma concepção instrumental de educação.

Neste sentido, as contribuições de Paulo Freire para este cenário, surgem no desejo de sistematizar uma concepção dialógica no âmbito escolar da EJA. Segundo Brandão (2001, p. 21), o teórico estruturou “a ideia de educação construída a partir do diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro” – os chamados *compartilhamentos de saberes*, o educador advém com seu saber para somar ao conhecimento do educando.

¹⁶ Questionário elaborado e disponibilizado pela pesquisadora Dra. Nivia Maria V. Costa, baseado na teoria da Motivação de Philippe Carré (2001).

Durante anos várias conferências foram realizadas tencionando melhorar os aspectos pedagógicos e metodológicos da EJA, assim como, programas de incentivos para esta modalidade, contribuindo para uma mudança na educação, tornando-a mais igualitária, focada na valorização de jovem e adulto e na capacitação dos(as) professores(as) para tal modalidade.

Em 1967, conforme Cunha (1999), o governo assumiu o controle de alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei nº 5379, e voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a Alfabetização Funcional, sua expansão ocorreu na década de 1970, em termos territoriais e de comunidade, iniciando-se uma proposta de educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário. A EJA era constituída por sujeitos que procuravam, no estudo, qualificação para se inserir no mundo da produção industrial, ser um bom profissional e deixar de ser analfabeto.

Ainda hoje os interesses permanecem, porém com novas visões de vida, já que muitos desses sujeitos pretendem concluir o ensino médio e entrar em uma faculdade ou até mesmo almejam uma pós-graduação.

Percebe-se nesse avanço, muito mais que uma educação formadora. A EJA carrega o legado de Paulo Freire, de sua educação libertadora, no sentido de considerar os indivíduos e sua bagagem social. Dito isso, a educação é considerada como modalidade de trabalho social, porque busca formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função do trabalho no âmbito da atividade que esses realizam. Dessa forma, o educador, assim como o educando, é um trabalhador, e, no caso da EJA, dirige-se a outro trabalhador a quem compartilha conhecimentos e que lhe permitem socializar em sua condição de trabalhador.

A esse respeito, Pinto (1982, p.37) destaca que o papel fundamental da educação é viabilizar “o trabalho deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, [então] a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos”. A educação é um resgate da humanidade que foi subtraída por fatores como a fome e o desemprego, sem cair na visão romantizada dos setores elitistas que monopolizam a educação, pois é bem mais real para as classes menos favorecidas e estigmatizadas buscar no trabalho o meio de transformação para suas vidas e dos seus familiares (ARROYO, 1997).

Paulo Freire (1987) defendia uma educação libertadora, não “bancária”, em que os homens devem se sentir sujeitos de seu pensar, discutir seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente nas suas sugestões e de seus pares. Contrariava assim, o método de ensino tradicional, onde o professor era considerado o “dono do saber”, depositava na cabeça dos alunos “tudo” o que “sabia”, uma verdadeira educação bancária.

A concepção epistêmica de Freire é baseada, entre outros aspectos, na troca de experiências em um processo onde professores e alunos aprendem uns com os outros. O homem tem necessidade de relacionar-se, e nesse relacionamento permitir que o outro reconheça sua importância no mundo. Freire ofereceu a possibilidade de alfabetizar, para que a sociedade possa caminhar em direção à emancipação, superando as diferentes formas de opressão que ainda marcam as relações sociais existentes. Freire (1997), assim, reforça:

É importante que a formação docente promova a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, ou seja, o caminho da curiosidade epistemológica “(estudo crítico dos princípios, das hipóteses dos resultados).” E pesando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1997, p. 43-44)

Considerando esses tópicos, é importante não apenas pensar a respeito da vida cotidiana e de sua prática na atualidade, como também desenvolver o discurso e a linguagem crítica de modo que promovam mudanças significativas nos sujeitos envolvidos neste processo de aprendizagem. É necessário o entendimento de que estamos em constante construção, nenhum ser humano, professor, diretor, coordenador ou aluno é um ser acabado. Somos, para Freire, seres inacabados e buscamos no diálogo a construção humana e a aproximação com as sensibilidades, já que, para o autor, “o inacabamento do ser ou sua inclusão é próprio de sua experiência vital”. Por conseguinte, nota que o “desrespeito à leitura do mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático do educador que dessa forma, não escutando o educando, com ele não fala.” (*idem*, p. 55).

Freire apresenta muitas reflexões acerca do contexto da modalidade supramencionada. É necessário, portanto, assumir-se como profissional libertador que tem postura crítica diante da realidade vivida, pressupondo que o educador valorize o sujeito com o qual trabalha, respeite-o e intencione de propiciar novos aprendizados, por meio de questionamentos durante o processo educativo de ensino. A postura crítica implica na problematização do que é visto e do que é lido nas matérias bibliográficas e demais recursos utilizados em aula.

Implica na interrogação de acontecimentos que marcam o mundo na vida de todos que estão nesse processo educativo. Dessa forma, o educador deve ficar atento aos acontecimentos socioeconômicos e políticos que marcam o país, assim, ter embasamento nos diálogos com seus educandos. Cabe a cada educado(r) desenvolver nas práticas cotidianas da sala de aula, orientação correta para que a sociedade, a partir da educação, possa caminhar para a emancipação, superando as diferentes formas de opressão que ainda marcam as relações sociais.

Os jovens e adultos são seres humanos, trabalhadores(ras) vivendo as contradições do modo atual de produção capitalista; possuem vasta experiência de vida e arrastam incrível força

de lutar pela conquista dos seus objetivos. Resta aos profissionais da educação e educadores o engajamento numa perspectiva de educação que valorize o aluno enquanto ser humano superador de conquistas, o que aprende, mas também aquele que ensina.

4. EXPECTATIVAS DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA

Os sujeitos da EJA, de modo geral, são pessoas que não concluíram o ensino escolar regular, fazem partes de grupos sociais desfavorecidos economicamente e já passaram por situações difíceis durante o período escolar na infância ou mesmo vida adulta, enfrentando problemas de aprendizado, dificuldades de convivência com colegas e professores na escola. Estes cidadãos tiveram que ingressar cedo no mercado de trabalho, sendo, muitas vezes os responsáveis financeiros de suas famílias. Tal situação prejudica profundamente a autoestima dessas pessoas que, em geral, se sentem culpadas pela própria situação, duvidando de suas capacidades e negando seus saberes.

Para esses jovens e adultos, voltar a estudar muitas vezes representa um desafio muito grande a ser superado, porque demanda tempo, esforço e dedicação com condições nem sempre propícias. Ao retornarem à escola, geralmente esses sujeitos possuem muita curiosidade e desejo de vivenciar novas experiências, buscando na escola não apenas um espaço de trocas, compartilhamentos e conhecimentos, mas de socialidades e inserção social.

Dessa forma, cabe a todos os envolvidos com o ensino de jovens e adultos – tanto educadores quanto outros profissionais da escola, como secretários e bibliotecários – tratar com dignidade e respeito este público, para que recuperem sua autoestima e valorizem a si mesmo, suas origens e histórias de vida.

A EJA é crescentemente procurada por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à faixa etária, expectativas e comportamentos. Trata-se de jovens e adultos historicamente excluídos, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, pela exclusão da educação irregular ou mesmo pelo trabalho. Para Freire (1987), o objetivo maior da educação é a sensibilização dos educandos, isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de excluídas e oprimidas, agindo em favor da sua própria libertação.

Em relação ao que discutido neste trabalho, apresentamos os dados obtidos por intermédio de questionários aplicados aos estudantes da EJA, que mostram um cenário crítico e preocupante, como segue na tabela abaixo.

	Aluno (A)	Aluno (B)	Aluno (C)	Aluno (D)	Aluna (E)
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	16 anos	19 anos	56 anos	38 anos	38 anos
Trabalha atualmente?	-	Não	Sim	-	Sim
Dificuldade em conciliar trabalho e estudo?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim, pois trabalho o dia todo e à noite estudo
Porque parou de estudar?	Viagem	Reprovei em algumas disciplinas e abandonei a escola.	Tive de escolher entre o trabalho e a escola, escolhi o trabalho.	Tive que trabalhar para ajudar no sustento de meus pais e irmãos.	Tive que trabalhar para ajudar no sustento de meus pais e irmãos.
Por que ingressou na EJA?	Para obter uma certificação que me permitirá subir de categoria profissional.	Para conseguir mais facilmente um emprego	Apenas para obter mais conhecimento	Para encontrar um emprego	Para encontrar um emprego.
Duração do curso?	1 ano	1 ano	1 ano	3 anos	3 anos
Avaliação do curso?	Bom	Muito bom	Muito bom	Bom	Bom
Projetos para vida a curto, médio e longo prazo?	Não faltar aula; comprar minha X16; Ser professor de Educação Física.	Ter meu filho; Dar uma vida de qualidade a ele; Passar na universidade.	Conseguir minha casa em Bragança; conseguir na justiça uma causa trabalhista.	Dar um futuro melhor para minhas filhas.	Concluir meu curso; Me candidatar à universidade; Arrumar um emprego e dar um futuro melhor pra minha vida.
Qual dos projetos pode ser concretizado com a contribuição desse curso?	Professor de Educação Física.	Passar na universidade.	Não busco através de mim próprio as minhas próprias realizações.	Dar um futuro melhor para minhas filhas.	Um trabalho melhor remunerado e progredir profissionalmente.

Diante das respostas obtidas, percebeu-se que muitos jovens deixam de estudar para ajudar no sustento de casa, na criação dos filhos ou até mesmo por reprovações no ensino regular. Quando a Aluna C relata: “*Tive que trabalhar para ajudar no sustento de meus pais e irmãos*”, ela aponta para uma autonegação do direito à educação. A esse respeito, Paiva (1983, p.19) asseverte que os sujeitos que compõem a EJA “nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas”. Em lugar de reduzir o processo educativo limitado a preparação para o mundo do trabalho, é preciso avançar em direção a uma concepção mais ampla, que considere as demais dimensões da educação, da emergência e do fortalecimento do sujeito apropriando-se prioritariamente da prática educacional.

O público-alvo pode ser alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho que percebem que precisam melhorar na caminhada pelo aprendizado e a inserção neste universo,

quanto aqueles que possuem esse mesmo anseio e precisam chegar mais longe por meio da educação.

Pensar a identidade dos alunos da EJA na escola é algo que faz remeter nosso olhar para um público heterogêneo, mas que apresenta muitos interesses comuns. Hall (2006) colabora com este debate no sentido de entender que nossa identidade é formada ao longo do tempo. Não é algo finalizado, estando sempre em processo de construção. Nós enquanto sujeitos sociais, possuímos uma identidade fragmentada – possuímos não uma, mas várias identidades em diferentes momentos da nossa vida, portanto, identidades construídas a partir das relações individuais e coletivas.

Com base nas respostas dadas pelos alunos, ressaltamos que, ao professor, cabe a tarefa de trabalhar no contexto social de sala de aula, a partir do conhecimento e da realidade de seu aluno, das necessidades, exigências, expectativas, interesses e desejos desses indivíduos. Tais fatos possibilitam pensar no público que frequenta esta modalidade de ensino, considerando todo o contexto em que está inserido. Neste sentido, Paiva (1983) apresenta o público-alvo da EJA como

[...] homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto trazem consigo o histórico de exclusão social. São ainda, excluído do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo de interrupções na vida escolar. (PAIVA, 1983, p. 19)

É importante para qualquer escola conhecer o perfil dos seus alunos e ofertar educação voltada para a realidade dos sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem, os espaços familiares são diversos, uma vez que a formação informal se dá nesses mais variados espaços, por exemplo, na família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outros.

A partir das expectativas do alunado da EJA, percebe-se projetos e sonhos, pois esses sujeitos visualizam nessa especificação educacional oportunidades de continuar os estudos e melhorar as condições de vida, como relata a Aluna E, “*Concluir meu curso; Me candidatar à universidade; Arrumar um emprego e dar um futuro melhor para minha vida. Um trabalho melhor renumerado e progredir profissionalmente.*”

Desse modo, entende-se que o trabalho ainda é uma das principais causas de busca, permanência ou retorno às salas de aula, principalmente na EJA. Justifica-se esse resultado considerando através de relatos, que a maioria dos jovens e adultos retornam às salas de aula objetivando uma formação escolar que lhes possibilite fornecer empregabilidade e melhores salários.

Destarte, o protagonista desta modalidade é dotado de cultura e conhecimentos que podem ser aproveitados nas salas de aula como meios de facilitar o processo ensino-aprendizagem, destacando temas relevantes que façam parte do cotidiano desses sujeitos.

Diante de todas essas questões, compreende-se que, para conseguir um trabalho digno, com seus direitos garantidos, faz-se necessário maior investimento em escolarização, pois um nível de qualificação maior lhes dará outras oportunidades, buscando também melhorar sua condição socioeconômica e cultural.

Citemos o Aluno D, que evadiu da escola na juventude porque precisava trabalhar para ajudar no sustento da família. Realidade muito comum entre os jovens pobres brasileiros, como já foi exposto diversas vezes neste trabalho. Esta evasão é provocada, sobretudo, pela necessidade de cumprir com as obrigações de sobrevivência, e este crescente número de jovens na EJA é, para Escoura (2014), a “juvenilização da EJA”, pois devem ser garantidos à esses sujeitos uma educação de qualidade promovida por professores e profissionais qualificados e capacitados, conscientes do seu papel de transformador social, bem como, escolas estruturadas fisicamente, tempos e espaços adequados aos níveis e modalidades de ensino, currículo flexível e aberto à diversidade dos vários saberes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é fundamentalmente importante na vida de qualquer ser humano, principalmente quanto a melhor inserção no mundo do trabalho, permanecendo como a grande expectativa de melhorar a vida entre os jovens e adultos. Verificamos, por meio da pesquisa, que muitos alunos voltaram a estudar para conseguir um emprego melhor, alcançar uma promoção de função ou até mesmo manter-se no emprego.

Desse modo, conclui-se que através desses mesmos dados, alunos esperam da EJA muito mais que aprender a ler e escrever; eles enxergam os estudos como uma chance, uma oportunidade, para um futuro melhor, para uma nova expectativa de vida, já que não tiveram oportunidade de ingressar ou permanecer na infância, por vários desafios, inclusive pelo trabalho infantil. Esses alunos estão estudando, permitindo-se uma nova oportunidade, sem mesmo saber se a escola está capacitada para atender tamanha expectativas e sonhos.

Consideramos ainda que o ingresso precoce ao mundo do trabalho influenciou, e influencia, muitas alunas e alunos pesquisados a abandonar ainda crianças, ou jovens, a escola. Fatos como esses apontam para a necessidade urgente de políticas públicas educacionais que direcionem seu olhar a fim de buscar caminhos e estratégias para lutar e combater a evasão escolar.

6 . REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Da Escola Coerente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BRANDÃO, Carlos R. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **PNE/Ministério da Educação**. Brasília: INEP, 2001

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96 Brasília, 20 dez. 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, C. M. Introdução discutindo conceitos básicos. In: **SEED. MEC Salto para o futuro_Educação de jovens e adultos**, Brasília, 1999.

ESCOURA, M. **Relações de Gênero na EJA – Caderno de Formação**. São Paulo: Ação Educativa e Fundação Vale: 21-41, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á pratica educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed: São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. Ed - São Paulo, Cortez, 2001.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, J D´Arc.V; VIEIRA. N. C; COSTA N. M. V. A construção do eu pelo outro: representações sobre a identidade docente da EJA na Amazônia paraense. **Rev. Momentos: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 299-318, mai/ago, 2018.

NICOLA, J. **Novo tempo: livro de alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2003.

PAIVA.V.P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 1983.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

TEIXEIRA. E. S; BERNARTT. M. L; TRINDADE. G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL SÁTIRO BIBIANO DA SILVA, TRACUATEUA, PARÁ.

Maria do Livramento Sousa da Silva
Ronaldo Ferreira da Silva

1. INTRODUÇÃO

O estudo *A importância do ensino da geografia no processo de aprendizagem na Escola Sátiro Bibiano da Silva, Tracuateua, Pará* busca analisar como o ensino da geografia apresenta-se ao longo da formação do cidadão, como um processo de extrema relevância na produção do conhecimento, principalmente ao falar da construção de diferentes conceitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Esses conceitos produzidos pelo ensino da geografia possibilitam uma mudança de atitudes e procedimentos que são necessárias na vida do aluno no início de sua formação. O ensino fundamental, que contempla os nove anos de formação do aluno, tem a disciplina geografia como aliada na produção do conhecimento e organização do espaço geográfico que viabiliza a compreensão e estabelece regras que fundamentais no meio social.

A produção do conhecimento gerido pelo ensino da geografia faculta ao ser humano a compreensão do seu território, espaço, paisagem e lugar como elemento de profundas mudanças que acontecem ao longo da ação humana no ambiente no qual está inserido.

Neste sentido, o ensino da geografia no meio educacional promove ao aluno a compreensão dos diferentes contextos no qual está inserido. Seja, nas questões políticas, sociais, econômicas ou educacionais, o estudo da geografia mostra seus avanços e retrocessos que são visíveis por meio de pesquisas.

Dessa forma, a escola, como um ambiente de produção e socialização de conhecimento, favorece a construção de um entendimento da realidade que o cerca, mostrando seus problemas e contradições e sua relação com diferentes informações, servindo como base de discussão e análise para novos entendimentos.

O interesse por esta proposta de estudo, relacionado ao ensino da geografia, surgiu da necessidade de compreender teoricamente como está sendo construído este pensar e o fazer, usando o espaço geográfico como processo de ensino-aprendizagem dos alunos que estudam em uma escola pública no município de Tracuateua, no estado do Pará.

Outro fator que me levou a pesquisar o referido tema foi a minha experiência de professora na educação básica no Município de Tracuateua, assim como a disciplina *Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Geografia*, no Curso de Pedagogia que me inquietaram acerca da temática.

Diante desse contexto de inquietação em relação ao tema em questão a problemática levantada traz o seguinte questionamento: De que forma a geografia contribui na aprendizagem dos alunos? O objetivo geral foi analisar a contribuição da Geografia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e como objetivos específicos, verificar e averiguar como o professor planeja sua atividade no ensino de geografia.

Para a compreensão do tema estudado, utilizamos o apoio das ideias de teóricos como Moraes (1987), Callai (2001), Cavalcante (2006), Pontuschka (2000), Santos (1988), para subsidiar as análises dos dados obtidos dos sujeitos informantes da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O saber geográfico é visto como um dos conhecimentos mais antigos existentes, utilizado pelos povos primitivos para resolver determinados problemas, que faziam parte do seu cotidiano

2.1. A GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA

Para entender o conhecimento geográfico como Ciência, nos voltamos aos estudiosos Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859), que, em meados do século XIX, desenvolveram pesquisas importantes ligadas ao campo da geografia.

O nascimento da geografia tem suas bases ligadas ao conhecimento dos povos gregos, que, naquele momento da história da humanidade, ela não era constituída como ciência nem tão pouco como um conhecimento sistematizado. Logo, a geografia tinha como finalidade servir apenas como um estudo disperso, que buscava relatar os lugares e elaborar mapas poucos precisos, apresentando-se como uma ligação entre a cartografia e a astronomia.

Na Idade Media, passou por um processo de mudança no qual aponta um novo modo de produção que se estabeleceu dentro da sociedade feudal, provocando pouco desenvolvimento da geografia, ou seja, grande parte do estudo ligado à geografia ficou sob o domínio da igreja e sendo utilizado pelo conhecimento teológico. “Nesse período, a razão e a fé, utilizadas pela Filosofia, constituíam-se como novas possibilidades para a explicação racional para qualquer fenômeno da realidade”. Já as ciências naturais haviam desenvolvido um conjunto de conceitos e teorias, do qual a geografia lançaria mão, para formular seu método. No mais, segundo Moraes

(1987, p. 40), “os temas geográficos estavam legitimados como questões relevantes, sobre as quais cabia dirigir indagações científicas”. Por conseguinte, ele nota que:

Foi na Alemanha do século XIX, que a geografia surgiu como ciência, sendo lá que apareceram as primeiras instituições de ensino dedicadas aos estudos geográficos, com uso das primeiras propostas metodológicas voltadas para o estudo da disciplina geografia. (MORAES, 1987, p. 42)

Assim sendo, percebe-se que na Alemanha surgem os primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicadas a essa disciplina, e é de lá que vêm as primeiras propostas metodológicas e que se formam as primeiras correntes de pensamento na Geografia.

2.2. O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O conhecimento geográfico desenvolvido em sala de aula deve possibilitar ao aluno uma análise crítica da realidade em que está inserido, visto que este aluno deve posicionar-se de forma positiva diante de determinados problemas vivenciados pela família, na comunidade, no trabalho, nas instituições e principalmente na escola que um ambiente que faz parte do seu cotidiano.

Dessa forma, não é errôneo afirmar que esse modelo de ensino contribui para uma aprendizagem mecânica fora do contexto do aluno, não ajudando em nada o sujeito a conhecer seus saberes geográficos. Corroboram com esse entendimento Azambuja e Callai (1999, p. 189), ao dizer que os “conteúdos não deverão ser estudados apenas no seu caráter informativo, mas principalmente como meio formativo da capacidade de raciocínio geográfico, de interpretação dos fenômenos sócios espaciais”.

Assim, compreender a geografia como uma disciplina de caráter estratégico é perceber que, por meio dela, a construção da aprendizagem fundamenta-se levando em consideração a realidade vivenciada do cotidiano, buscando sempre questionamentos que levem tanto o professor quanto o aluno a explorar a sua própria realidade, como forma de aprendizagem em sala de aula.

Nesse contexto, Cavalcante (2006) apresenta o seguinte questionamento para haver uma aprendizagem, sendo este:

O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (CAVALCANTE, 2006, p. 66)

Na realidade, essa indagação aponta as dificuldades relacionadas ao ensino da Geografia no ambiente escolar, seja de forma didática, ou seja, em termos de metodologias que são os fatores que contribuem para essa realidade. Essa dificuldade vivenciada pelo professor da educação básica deve servir como incentivo para que o próprio busque alternativas que possa superar e transformar a realidade em que está inserido.

Pontuschka (2000) também compartilha dessa ideia, pois, segundo ela, a interação com os professores das demais áreas do conhecimento e a cultura escolar é necessária no sentido de mobilizar toda a possibilidade existente nesse espaço em direção à formação do aluno no seu movimento de vida e nas relações sociais que mantém no interior de grupos sociais e nas instituições a que pertence ou a que venha a pertencer.

Portanto, isso mostra o quanto o ensino da Geografia é importante na sala de aula, pois essa disciplina quando utilizada com outras áreas do conhecimento fortalece a relação ensino-aprendizagem e enriquece as relações sociais, oportunizando a construção da cidadania do aluno estabelecendo um diálogo para a produção do próprio conhecimento e na compreensão do espaço vivido.

De acordo com Santos (1988), o espaço é o conjunto indissociável de objetos naturais e sociais e a vida que os anima, ou seja, a sociedade. Ainda enfatiza que:

O conteúdo (da sociedade) não é independente, da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento (SANTOS, 1988, p. 74).

Diante dessa afirmação, nota-se que, ao estudar o espaço geográfico, faz-se necessário estabelecer uma compreensão nas relações existentes entre a natureza e a sociedade. Essa relação consiste na transformação entre a sociedade o mundo do trabalho. Dessa forma, espera-se que o processo de alfabetização geográfica iniciada nos anos iniciais do ensino fundamental, possa contribuir para que o aluno se sinta pertencente a essa realidade que se construiu socialmente e perceba a Geografia como ciência.

Andrade (2008, p.14) define a Geografia como a “ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza”, ou melhor, “a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza”.

Isso posto, a partir da análise de Andrade (2008), define-se Geografia como a ciência que estuda o espaço geográfico sendo esse, portanto, o seu objeto de estudo, resultante das relações e das interações entre o homem e/ou as sociedades com a natureza ao longo dos tempos,

expressando as relações sociais que se origina de cada organização espacial, onde o saber geográfico possa contribuir na criação de relações sociais entre homem e sociedade.

2.3. A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO

Com o advento da modernidade e as complexas ideologias do mundo, ter um conhecimento geográfico é fundamental para que o indivíduo possa viver em sociedade e consequentemente desenvolver um raciocínio crítico, buscando sempre sua autonomia, e estabelecer um processo reflexivo no qual possa criar, em relação à realidade local, um conhecimento mais amplo, buscando sempre identificar suas semelhanças e particularidades.

Segundo Suertegaray (1997), o ensino da Geografia passou a ser de fundamental importância na formação do sujeito crítico e reflexivo, pois esta área do conhecimento deixa de ser vista como uma disciplina meramente descritiva e empírica e ganha *status* de ciência, procurando desenvolver competências e habilidades que torna o sujeito capaz de ler e interpretar a realidade tanto em nível local como global.

Neste sentido, Pereira (2002) descreve que:

A Geografia, juntamente com outras ciências humanas, cumpre o importante papel de analisar e discutir a sociedade. Desse modo entende-se que a Geografia possa contribuir muito significativamente para a formação de um cidadão crítico em relação à compreensão da realidade (PEREIRA, 2002. p. 21).

Neste entendimento, é grande a contribuição do ensino da geografia na formação do aluno, visto que este conhecimento se dá por meio da relação homem-natureza, ou seja, desenvolver um sujeito crítico e o raciocínio geográfico é possibilitar ao cidadão a compreensão das relações que se estabelecem entre o homem e o seu próprio meio como parte integrante desse processo.

Para a compreensão de tal concepção, é preciso voltar aos Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia (2007), que destacam que:

A Geografia deve preparar o indivíduo para localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista sua transformação. (BRASIL, 2007, p. 43)

Portanto, a Geografia possibilita o desenvolvimento da criticidade do aluno, e faz este sujeito ler e compreender sua própria realidade, possibilita a formulação de um raciocínio geográfico criando possibilidades de formação do aluno. Diante das transformações que a sociedade atual vivencia, a compreensão do conhecimento geográfico torna-se cada vez mais

necessária, para que o sujeito tenha uma consciência cidadã e, conseqüentemente, desenvolva habilidades essenciais e necessárias para a sua atuação frente aos desafios da contemporaneidade.

Nesse sentido, o ensino da Geografia requer uma nova postura em termo de conhecimento, induzindo o professor a inovar em seus métodos pedagógicos, assim como também do aluno, que por meio desta relação o processo ensino-aprendizagem seja efetivado de maneira satisfatória conduzindo ao sujeito para atuar nas mais diversas situações de forma consciente e participativa.

Santos (2006) enfatiza que:

O grande desafio para o ensino de Geografia, enquanto aprendizado não é apenas transmitir conhecimentos de um ramo científico, mas acima de tudo contribuir para a formação humana, constituindo referenciais para a inserção do indivíduo no mundo, em seus espaços de socialização. (SANTOS, 2006, p. 65)

Portanto, é necessário que o educador, através do ensino da Geografia, busque utilize práticas pedagógicas inovadoras que provoque no aluno a compreensão dos diferentes aspectos ou fenômenos que são relevantes para a sua escolarização, de modo que esse processo possa despertar e construir no aluno novas compreensões posteriores.

2.4. A PRÁTICA METODOLÓGICA DO ENSINO DA GEOGRAFIA

Atualmente um dos grandes desafios do ensino da Geografia é desenvolver uma prática metodológica que estabeleça um diálogo pautado no que é ensinado e o que está presente no cotidiano do aluno, visto que, em muitos casos, o distanciamento de determinados elementos precisa ser repensando e utilizado no cotidiano escolar como prática pedagógica para que assim o aluno compreenda sua realidade e entenda o espaço no qual esta inserido.

Freire (2006) trata do quão “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”. Portanto, é basilar que a escola, por meio da ação educativa, desenvolva uma prática pedagógica voltada para a realidade do aluno, de modo que assim ele entenda de maneira concreta [esta realidade].

Para que essa empreitada seja efetiva, é necessário que o professor de Geografia se valha de uma metodologia inovadora, que possibilite uma articulação entre o sujeito e sua realidade, para que a aprendizagem seja mais significativa, despertando no aluno novas possibilidades de acesso às informações e saberes fundamentais para a aquisição do conhecimento.

Portanto, a prática metodológica utilizada requer do professor, como mediador do processo, objetivos específicos que visem o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Entretanto, para que alcançar tais objetivos, requiere-se um planejamento para que as relações estabelecidas dentro da sala de aula tenham êxito em sua aplicabilidade.

A ação reflexiva proposta pelo professor de Geografia em sala suscita um ensino distinto do geralmente presente no cotidiano escolar – um ensino no qual as aprendizagens pautam-se nas meras descrições sem possibilidades de estimular o aluno em sua aprendizagem, limitando-se no reproduzir ou/e decodificar os conteúdos geográficos.

Diante dessa complexidade que é a sala de aula, a prática metodológica é necessária ao professor para que construa um acervo de saberes e fazeres que fará toda diferença na prática de seu ofício. Nesse sentido, Freire (2006) destaca que o educador democrático é aquele que concebe o ensino como um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.

Freire (2006) afirma que a metodologia desenvolvida pelo professor deve conter uma rigorosa *metódica*, ou seja, ações que gerem condições verdadeiras, em termo de *aprendizagem*, que desenvolvam um sujeito por meio da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Para tanto, o professor deve tornar-se o mediador do processo do conhecimento, e através desta mediação, transformar o aluno no construtor de sua própria maneira de pensar sobre as formas de organização do espaço, da sociedade e do mundo; despertando, assim, um aprendizado que respeite os saberes que são repassados pelo professor no ambiente escolar, permitindo que o educando, como sujeito ativo, seja capaz de confrontar suas opiniões e ter um posicionamento diante de determinada realidade, e que por sua vez apresenta suas particularidades.

À vista disso, Straforini (2008) presume que ensinar Geografia é fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo, dando à disciplina um *status* que antes não possuía.

Enfim, para que o processo de ensino-aprendizagem desta cátedra tenha êxito em sua aplicabilidade, faz-se necessário que o professor utilize estratégia metodológica que torne o ensino mais produtivo e qualificado.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que a pesquisa é o elemento essencial para a obtenção dos dados desejados, realizou-se uma pesquisa de campo, por meio do processo de observação, questionário investigativo com perguntas semiestruturadas, direcionadas as duas professoras da turma do 3º Ano/9.

3.1. ÁREA DE ESTUDO

O trabalho de pesquisa foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental na zona rural do Município de Tracuateua/PA, situado no nordeste paraense, na comunidade da Flexeira, localizada na mesorregião Nordeste do Pará e integra a microrregião bragantina.

A escola *lócus* de pesquisa atende uma demanda de aproximadamente 150 alunos que frequentam o ensino infantil e fundamental com as turmas distribuídas nos turnos da manhã e tarde.

3.2. ABORDAGENS E TÉCNICA DE PESQUISA

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem da pesquisa qualitativa, onde o pesquisador tem contato direto com a fonte que, segundo Bogdan e Biklem (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Para a coleta de dados utilizou-se a *entrevista*. Segundo Minayo (2015, p. 64), esse procedimento “combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Como resultado, as respostas coletadas na entrevista fornecem informações de experiências vivenciadas pela professora em seu trabalho cotidiano em sala de aula.

Foi realizado também o uso do material bibliográfico, que permite investigar o levantamento de fontes primárias e secundárias. Para obter o acesso das informações foram consultados, entre outras fontes, livros, revistas e artigos. O estudo ocorreu no período de junho a julho de 2019 e foram selecionados livros, artigos e revistas de autores que abordavam a temática da importância do ensino da Geografia nas séries iniciais.

Os sujeitos desta pesquisa são professores das turmas do 3º ano/9 do ensino fundamental, identificado como professor “A” que possui 10 anos de docências na educação básica e o professor “B” com 16 anos de docência todos na educação básica, formados em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este tópico traz os elementos sistematizados relacionados ao resultado da pesquisa no qual vem apontando a importância do ensino da Geografia nas séries iniciais no 3º Ano/9 da Escola Municipal Sátiro Bibiano da Silva no município de Tracuateua, Pará.

Quando perguntado sobre qual a contribuição da geografia na aprendizagem dos alunos os sujeitos, responderam:

“Ela possibilita ao aluno ter uma visão global do seu espaço, visando a realidade de sua vivência em qualquer ambiente que a pertença” (Professor A).

“A geografia possibilita o educando diferenciar o meio onde vive, com outras regiões do país” (Professor B).

Desta forma o ensino da Geografia possibilita ao aluno um entendimento diferenciado do espaço/tempo, visando a compreensão de sua realidade, ou seja, esse entendimento que o ensino da geografia mostra ao aluno é para que este identifique o ambiente onde vive e o que isso representa em sua vida como um sujeito em formação.

Nesse sentido, Freire (1999, p. 44) enfatiza que a “localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo”. Por isso, é muito importante que o professor desenvolva atividades voltadas para o conhecimento local, isso possibilita ao aluno ter conhecimento da sua realidade e assim compreenda sua cultura, seu espaço e seu modo de viver.

Quando questionados os sujeitos de qual o objetivo dentro da geografia para que o aluno alcance uma aprendizagem de qualidade, eles responderam:

“Que o aluno consiga perceber-se como um ser social, capaz de se transformar e transformar tudo aquilo que se encontra a sua volta” (Professor A).

“Buscar dentro das minhas práticas metodológicas, métodos que façam o educando perceber-se quanto ser pensante e social sendo ele capaz de transformar e se transformar diante das modificações globalizadas” (Professor B).

Percebe-se, nessas falas, que o objetivo do ensino da Geografia é possibilitar ao aluno desenvolver uma visão social, mostrando que ele é capaz de transformar sua própria realidade por meio de suas ações. Não somente, mas desenvolver, inclusive, suas habilidades de comparar, identificar e refletir sobre os distintos aspectos da realidade, de modo a entender suas interligações.

Quando inquietados como planejam suas práticas metodológicas no ensino da geografia, evidenciaram que:

“Busco primeiro o local de sala de aula, na busca de saber com os alunos sobre lateralidade, espaço, seguindo de uma longa e proveitosa caminhada sobre o espaço que vive” (Professor A).

“Busco primeiro através de conversa com os educandos, saber como é o seu espaço de convivência familiar comparando com o da sala de aula,

lateralidade, espaço, tempo e depois começo uma longa caminhada na busca de ter resultados das conversas sobre os contextos debatidos em sala de aula, visando conhecer o espaço em que ele vive” (Professor B).

Portanto, torna-se evidente que o planejamento utilizado pelo professor de Geografia busca fortalecer no aluno um conhecimento voltado para a sua realidade, permitindo que o aluno entenda seu próprio contexto por meio de pesquisa e trabalho extraclasse e assim poder fazer uma leitura do mundo que o cerca.

Neste sentido, Freire (2004) acrescenta que:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 2004, p. 123)

“Respeitar a leitura de mundo do educando” é permitir que ele compreenda o espaço que está inserido, visto que o aluno, como um ser em processo de formação, busca, por meio da curiosidade, o despertar de ideias e diferentes concepções a respeito do conhecimento.

Dessa forma, ao perguntar aos sujeitos da pesquisa como observam a aprendizagem do aluno no ensino da Geografia, eles argumentaram que:

“Através de uma participação nas atividades extras classes, mas também nas atividades externas como aula passeio, pesquisa de campo e o próprio aluno como um ser participativo desse espaço geográfico” (Professor A)

“Observo através de seus questionamentos e curiosidades sobre os conteúdos expostos como também da participação, pesquisa e atividades que envolva o próprio aluno no contexto do ambiente e espaço geográfico” (Professor B).

As respostas permitem compreender que o processo de aprendizagem desenvolvido no ensino da Geografia em relação a formação do aluno acontece por meio de atividades que contemplam o ambiente e o espaço geográfico em que o aluno está inserido. Por isso, Callai (2001, p. 59) afirma que “é mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações e de extrapolações”.

Ao inquietar os sujeitos da pesquisa quanto o porque é importante ensinar geografia nas séries iniciais, evidenciaram:

“Por que a geografia não é somente uma disciplina que possibilita o aluno aprender somente conteúdos, mas que de fato ela se torna importante por que transmite conhecimento de mundo onde vai favorecer o aprendizado dos educandos no contexto do qual ele está inserido” (Professor A).

“Por que além da geografia ser uma disciplina, torna-se um princípio para que o educando consiga se manifestar e reconhecer os lugares,

paisagens, repassados através dos conteúdos ensinados em sala de aula, tornando-se assim um ser social e globalizado” (Professor B).

As respostas aqui elencadas possibilitam uma compreensão de que ensinar geografia não é somente repassar conteúdos, mas é transmitir um conhecimento que favoreça o aprendizado do aluno enquanto ser pensante e criativo, para que dessa forma o ensino da geografia desperte nos alunos novas vertentes de aprendizagem, por isso o diálogo nessa produção do conhecimento é essencial para que assim aluno e professor possam comungar das mesmas ideias.

Por isso, ao perguntar aos sujeitos da pesquisa quais suas dificuldades ou preocupações para ensinar geografia, eles responderam que:

“Diante da realidade do nível que cada aluno se encontra com relação à aprendizagem, percebe-se a falta de concentração por parte do educando mediante conteúdo abordado, percebendo a dificuldade com relação à leitura e escrita daquilo que está sendo aplicado, como lateralidade, espaço, localização, etc.” (Professor A).

“Diante há vários contextos sociais, a falta de concentração, percebemos que a leitura e a escrita contribuem muito neste processo, portanto precisamos incentivá-los com práticas metodológicas que venha despertar o seu interesse em seu aprender qualquer que seja a disciplina” (Professor B).

Os professores apontam que as dificuldades apresentadas em relação ao ensino da Geografia estão direcionadas às questões de leitura e escrita dos conteúdos trabalhados em sala de aula e em relação à concentração do aluno diante das práticas metodológicas do processo, prejudicando o desenvolvimento do conhecimento do aluno. Logo, o professor terá uma postura crítica comprometida com a significação e a transformação do mundo quando somente ao ter a consciência da importância do seu trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência adquirida por meio das leituras teóricas, e da vivência adquirida no espaço escolar por meio da pesquisa, percebeu-se que a sala de aula apresenta uma realidade com múltiplas interpretações relacionadas ao ensino da Geografia na educação básica, visto que os conhecimentos e informações ali produzidas são aproveitados como a aprendizagem.

Neste sentido, faz-se necessário que o educador desenvolva métodos inovadores que possam criar novas maneiras de motivar os alunos e integrá-los cada vez mais nas atividades em sala de aula, ou seja, criar mecanismos que possam favorecer a socialização e a participação dos alunos em trabalhos extraclasse. Por isso é importante ensinar a geografia no ambiente escolar e discutir com os alunos, noções de tempo/espaço, lateralidade e a reflexão da realidade.

É necessário que na escola, na qualidade de espaço de vivências e aprendizagens, leve-se em consideração o conhecimento empírico do aluno do ensino fundamental e crie-se mecanismos que favoreçam a relação entre ele e o espaço no qual está inserido, a ponto de compreender e entender o espaço vivido por meio da leitura de mundo. Essa leitura demanda uma dinâmica necessária capaz de realizar no aluno uma alfabetização cartográfica, ou seja, fornecendo uma aprendizagem significativa na vida das crianças, induzindo-as a conhecerem lugares, identificarem os elementos que a compõem e observar tudo que está ao seu redor.

Em suma, a educação é um constante processo de construção do conhecimento. Por meio dela, professor e aluno discutem ideias, refletem o ensino-aprendizagem, trocam experiências e buscam descobrir novas habilidades. Portanto, o ensino da Geografia oferece ao aluno uma compreensão da sua própria realidade estimulando o aluno a “aprender” e “fazer”.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M.C. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução á análise do pensamento geográfico. Recife: UFPE 2008.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu & CALLAI, Helena Copetti. A Licenciatura de Geografia e a Articulação com a Educação Básica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCÄFFER, Neiva Otero & KAERCHER, Nestor André(orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Ambiental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a Escola**: Muda a Geografia? Muda o Ensino? Revista Terra Livre, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e Diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da nossa época, 13).

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

PEREIRA, Robson da Silva. **Geografia- a reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia N. Geografia, Representações Sociais e Escola Pública. **Terra Livre**. São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**, fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec: São Paulo, 1988.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento crítico único à consciência universal**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade- mundo nas séries iniciais**. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2008.

SUERTEGARAY, D. M.A. **O que ensinar em geografia (física)?** Porto Alegre: UFRGS, 1997.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA CARLOS ANTUNES LAMEIRA, MUNICÍPIO DE CAPITÃO POÇO-PA

Mariane Sousa da Silva
Simone Bitencourt Braga

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é uma das principais pautas de discussão de estudiosos e especialistas em educação, considerado um dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica. O processo avaliativo representa um enorme dilema para professores e alunos, sendo centralizada na medição do aproveitamento escolar, através de notas que resultam em aprovação ou reprovação, uma decisão que influencia diretamente na vida do aluno, aumentando as possibilidades de repetência e evasão escolar.

Para Luckesi (1994, p. 34), “a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”, ou seja, a função de julgamento de valor possibilitaria uma nova tomada de decisão quanto ao processo avaliado se torna estático em um padrão previamente determinado, classificando as pessoas em inferior ou superior.

Assim, é necessário refletir sobre a importância da avaliação da aprendizagem discente no contexto escolar, considerando os reflexos dessa ação no processo educativo onde a escola apresenta uma concepção de aprendizagem em seu Projeto Político e Pedagógico, mas o professor, muitas vezes, não sabe como avaliar, transformando as provas bimestrais em um processo de avaliação dos conhecimentos. O termo *avaliar* é associado ao ato de realizar provas, fazer exames, atribuir notas aos alunos, repetir ou passar de ano, conferir quais os conceitos que foram aprendidos ou decorados pelos alunos, um momento de desespero e ansiedade para os alunos.

Deste modo, a avaliação da aprendizagem discente vem tornando-se uma preocupação frequente dos professores, pois, compete ao docente verificar e avaliar o rendimento de seus alunos, considerando que esta avaliação reflete a eficácia do ensino oferecido pela escola e o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo professor, ou seja, ao avaliar os alunos, veladamente, o professor está igualmente avaliando o seu próprio trabalho embora muitos pareçam não ter consciência disso. Nesse contexto é indispensável a utilização de métodos que resultem em uma avaliação justa e coerente.

Um grande dilema projeta-se sobre a escola – a proposição de um trabalho pautado por uma educação norteada pela concepção de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). E a realização de processos avaliativos regulados na realização de provas vai na contramão dessa concepção, pois exigem do aluno um conhecimento pronto, repetindo o que o professor falou durante as aulas e o conteúdo do livro didático.

São muitos os desafios apresentados às escolas e aos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem, que exigem não somente uma análise detalhada, mas inclusive a reconstrução ou reinvenção de concepções e práticas dos diversos aspectos que envolvem este processo, como a avaliação.

A necessidade de pensar a questão da forma como a avaliação vem sendo desenvolvida no contexto educacional se torna mais evidente quando analisamos os dados sobre reprovação no Brasil.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015 no Brasil a taxa de aprovação do 1º e o 5º ano nas escolas públicas é de 92,2%. Nos anos finais do fundamental, o mesmo dado é 8,1 pontos percentuais menor. A diferença fica mais evidente quando a lupa se aproxima de cada série. No 5º ano a taxa de reprovação foi de 7,6%, em 2015; já no 6º ano esse número chega a 15,4%. Índices altos de reprovação podem levar a outro problema, a distorção idade-série, proporção de alunos com atraso escolar de, ao menos, dois anos.

Entre os alunos do fundamental, 26% estavam nesta condição em 2015. A mesma pesquisa revelou que, nos anos iniciais do ensino fundamental, o maior índice de reprovação está no 5º ano. Em vista disso, surgiu o questionamento: de que forma vem sendo desenvolvida a avaliação no quinto ano do ensino fundamental na zona rural do município de Capitão Poço no estado do Pará?

Para responder esse questionamento e investigar como a avaliação da aprendizagem é desenvolvida nesse contexto, escolheu-se a escola Carlos Antunes Lameira, localizada na zona rural do município, que possui turmas de 5º ano.

Em vista disso, de forma geral, a pesquisa objetivou perquirir de que forma a avaliação no 5º ano do ensino fundamental é desenvolvida na Escola Carlos Antunes Lameira no município de Capitão Poço no estado do Pará?

De forma específica, buscou-se identificar a concepção de avaliação adotada pela escola, analisar os instrumentos que os docentes utilizam para realizar a avaliação dos alunos

do 5º ano e identificar de que forma a avaliação adotada na escola reflete na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa foi do tipo qualitativa que acordo com Flick (2009), os aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa:

[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

No primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico fundamentado em autores como Gatti (2003), Hoffmann (1994), Libâneo (1994), Luckesi (2008, 2011) e a LDB Lei nº 9.394/1996.

Posteriormente, uma pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Carlos Antunes Lameira, por meio da aplicação de questionário e entrevista realizada com o gestor o coordenador pedagógico e três professoras do 5º ano do ensino fundamental da referida instituição.

O uso do questionário nos possibilitou obter informações a respeito da formação acadêmica dos entrevistados bem como traçar o perfil socioeconômico desses. Já as entrevistas foram do tipo semiestruturada que de acordo com Manzini (1990/1991) é a confecção de roteiros focalizados sobre um assunto, complementados com questões inerentes às peculiaridades no momento da entrevista. Desse modo, o entrevistado tem mais liberdade para as respostas, uma vez que as respostas não são condicionadas a padronização de alternativas.

Após a coleta de dados, passamos para sua organização e análise, tal procedimento é importante, pois de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006):

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85)

Desse modo, foi possível compreender e aumentar o conhecimento sobre o tema pesquisado, o que possibilitou responder os objetivos da pesquisa.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: breves considerações

Segundo o dicionário da língua portuguesa, avaliação é “ação ou resultado de avaliar; estimativa do valor ou importância de algo; valor atribuído por quem avalia; exame para avaliar conhecimento adquirido por aluno, competência de profissional” (FERREIRA, 2000, p. 77). A avaliação faz parte do cotidiano das pessoas. Todas as atividades desempenhadas pelo homem são objetos de avaliação. Até mesmo durante as ações mais simples de nosso cotidiano, a avaliação aparece de forma espontânea, “a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível” (LUCKESI, 2008, p. 118).

A avaliação deve ser uma atividade que esteja ao alcance de todos e seja compatível com a realidade de vida das pessoas, dos profissionais e das instituições da qual fazemos parte. Ela pode ser de pequena ou grande complexidade, o mais importante é que possa contribuir para a melhoria de vida dos envolvidos. Quando se trata de avaliação de aprendizagem, o conceito de avaliação apresenta um contexto mais abrangente, pois resulta em uma tomada de decisão. Luckesi (*idem*) destaca que:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. [...] é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2008, p. 33)

O processo avaliativo tem características de juízo de valor na medida em que resulta em uma afirmação qualitativa sobre o objeto de estudo tendo como parâmetro um ideal pré-estabelecido. Para Gatti (2003, p. 111), “a avaliação em sala de aula é um julgamento para se saber até que ponto alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagens diversificadas em relação a certo conteúdo considerado necessário ao seu desenvolvimento pessoal”.

Esse julgamento de valor é realizado com base na realidade e na finalidade a que se destina a avaliação, por exemplo, ao avaliar a aprendizagem matemática, não são observadas condutas sociais. Para a observação destes aspectos, é necessária a realização de outro procedimento específico. Quanto à tomada de decisão, Luckesi (2008, p. 34) reforça que a avaliação acarreta um posicionamento do avaliador frente aos resultados apresentados, “uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem”.

Para Luckesi (*ibidem*), a realização de exames como instrumentos classificatórios só tem sentido em situações específicas como concursos ou quando é exigida a certificação de conhecimentos pontuais, mas na sala de aula a avaliação é um recurso para diagnosticar,

acompanhar e reorientar a aprendizagem, e não se devem utilizar exames para proceder à classificação dos alunos.

Contribuindo com a discussão, Hoffmann afirma que a avaliação,

“[...] enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados e compreensão”. (HOFFMANN, 1994, p. 56)

Assim, a avaliação deve ser encarada como reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. A prática de avaliação deve acontecer de maneira intencional e organizada, sendo realizada a partir de objetivos pedagógicos definidos na proposta pedagógica da escola, trata-se de uma prática avaliativa que transcorre por todo o processo pedagógico, tendo início com uma coleta de informações sobre a realidade dos alunos, seguindo durante a execução do trabalho, até a sua finalização e que não deve ser resumida apenas à medição, pois medir é diferente de avaliar, conforme salienta Gatti (2003):

Medir é diferente de avaliar. Ao medirmos algum fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre a grandeza do fenômeno. [...] Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado destas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação. (GATTI, 2003, p. 110)

Corroborando com essa ideia, Libâneo (1994, p. 195), afirma que “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas”. Para o autor, a avaliação deve servir entre outras coisas para promover uma reflexão não só do nível de qualidade de aprendizagem do aluno, mas deve servir também para se refletir sobre o nível de qualidade do trabalho do professor, assim ele diz que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar processos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (ibidem, p. 216).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a avaliação deve analisar o desempenho global do aluno através do acompanhamento contínuo e do tratamento qualitativo. Segundo o Artigo 24, alínea a, do inciso V, da LDB:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, p. 10).

A avaliação contínua se refere a forma pela qual o professor avalia seus alunos e registra essas informações. Nesse sentido, a avaliação precisa ser global e contínua, realizada por meio da observação direta e do acompanhamento do progresso do aluno nas atividades específicas de cada período.

3. A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA VISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Avaliar na educação tem um sentido amplo e pode ser realizada de diversas maneiras, com instrumentos variáveis, sendo o mais comum, em nossa cultura, a prova escrita com caráter objetivo. Entretanto, este processo vai além de mensurar o nível de acertos dos alunos e a definição de média, é preciso considerar os demais aspectos do ensino e aprendizagem e a subjetividade de alunos e professores.

A esse respeito Hoffmann (2003, p. 14) enfatiza que “a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Dessa forma, a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro, etc. nas relações estabelecidas”.

Dessa forma, quando perguntados sobre qual a sua concepção de avaliação, todos os sujeitos entrevistados apresentaram uma visão unidirecional sobre a avaliação, destacando que ela está relacionada ao acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, testando suas capacidades e assumindo uma função seletiva.

“A avaliação vem confirmar o nível de conhecimento do aluno” (Gestor).

“É um processo didático de acompanhamento individual ou coletivo do professor para com o aluno” (Coordenador).

“É testar a capacidade de cada um individualmente por meio das provas, pra ver quem subiu de nível” (PROF1).

“A avaliação é o meio pelo qual se avalia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno” (PROF2).

“Observação continua do desenvolvimento da aprendizagem do aluno” (PROF3).

Percebe-se claramente nessas falas que não há uma compreensão acerca do conceito de avaliação enquanto processo diário, processual e contínuo. É importante destacar que a avaliação não se finaliza com a realização de testes de aferição, ela vai muito além, como

destaca Luckesi (2011, p. 75), “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação”.

Na sequência, foi perguntado aos sujeitos sobre o tipo de avaliação adotado na escola, onde foram observadas incoerências nas respostas apresentadas, pois o gestor e o coordenador apontaram as avaliações *Formativa*, *Diagnóstica* e *Somativa* como as desenvolvidas pela escola. Entretanto, todos os professores destacaram que o tipo de avaliação que a escola desenvolve se dá através de médias e pareceres avaliativos. Nota-se que cada sujeito apresentou uma resposta, demonstrando que a escola não tem um conceito definido sobre avaliação de aprendizagem, ou seja, não há um consenso sobre isso entre os profissionais. A esse respeito Hoffmann (2003, p. 15) enfatiza que “a avaliação hoje é um fenômeno indefinido, uma razão de controvérsias, entre alunos e professores”.

Observa-se por meio das respostas apresentadas que a realidade da escola contradiz com o tipo de avaliação apontada pela gestão e pela coordenação da escola e o cotidiano da prática em sala de aula, pois os professores permanecem com a realização de provas bimestrais, conforme imposição da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Acredita-se que, para demonstrar que a escola encontra-se em consonância com as novas teorias construtivistas, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola destaca que o processo avaliação tem por objetivo principal avaliar o processo educativo e não a mera conferência de notas. Contudo, as respostas apresentadas pelos professores e a realidade da escola pesquisada não demonstram essa concepção de avaliação apresentada pela instituição em seu Projeto Político-Pedagógico.

4. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

Tendo em vista que não há um consenso entre os participantes da pesquisa em relação ao tipo de avaliação que a escola adota, buscamos identificar como ocorre a avaliação no contexto pesquisado. Nota-se que os sujeitos veem a avaliação de forma unidirecional, voltada somente para o aluno, a fim de verificar se ele “aprendeu” ou não os conteúdos “ensinados”. Desse modo, tradicionalmente, “as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos” (LEAL *et al.*, 2007, p. 99).

Embora muitos professores falem sobre a avaliação diagnóstica e somativa e sobre a avaliação como um processo constante, na prática, a prova é tida como sinônimo de avaliação, e isso foi observado na pesquisa em questão ao identificarmos quais instrumentos avaliativos são utilizados na avaliação dos alunos.

Provas, textos e leituras (Gestor).

Através de provas e pareceres (Coordenador).

Bimestral, através de provas, trabalhos e pesquisas (PROF1).

O processo avaliativo ocorre a cada bimestre. Os instrumentos de avaliação ocorrem nas observações diárias e nos trabalhos (PROF2).

Através de provas e observação do desenvolvimento e do conhecimento do assunto trabalhado no dia a dia (PROF3).

As respostas apresentadas pelos sujeitos, de modo geral, destacam que as avaliações bimestrais representam a forma de avaliar os alunos, onde a escola segue o calendário que é definido pela SEMED, no início de cada ano letivo, comum a todas as escolas da rede municipal. Todavia, constatou-se por meio de algumas falas no sentido de incluir as observações diárias e os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelos alunos, o que pesa mesmo são as notas obtidas nas provas. Nessa perspectiva, Fischer (2010) condena o processo avaliativo resumido a provas e testes com dia e hora marcada que não prima pelo processo, preocupado somente com o produto final. Em suas palavras

Se acreditamos que há um processo não observável, ou seja, que algo acontece com o aluno (na “caixa preta”) quando ele está aprendendo; e que este processo é tão ou mais importante do que o produto final; se concordamos que perguntar, levantar hipóteses é tão ou mais importante do que responder; se assumimos que errar é parte indispensável do processo construtivo de conhecer; se apostamos em tudo isso, então a sala de aula não pode ser como antes; a ação docente não pode ser como antes. Em outras palavras, o processo avaliativo não pode se resumir somente a provas e testes com hora marcada (FISCHER, 2010, p. 45-46).

Segundo Vasconcelos (2008), a forma como a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada nos últimos anos no contexto escolar brasileiro tornou-a um problema, pois ela vem sendo muitas vezes utilizada como um instrumento de controle e poder e tem sido tomada como sinônimo de provas e testes. Nesse aspecto questionou-se a respeito de como ocorre a composição das médias dos alunos da escola, onde os participantes responderam que ela acontece:

“Com atividades em sala, atividades extraclases e observação do cotidiano escolar” (Gestor).

“Aos alunos de 1º ano 3º ano é atribuído parecer avaliativo e os alunos de 4º e 5º ano são notas bimestrais” (Coordenador).

“Não trabalhamos com médias, mas com parecer” (PROF1).

“A composição das médias acompanha o desenvolvimento do aluno. A nota representa a qualidade do ensino e sua aprendizagem” (PROF2).

“Através de avaliações bimestrais do aproveitamento e rendimento do aprendizado dos alunos” (PROF3).

Dessas falas acima, inferiu-se a existência de uma diversidade de afirmações quanto à composição das médias. Enquanto um destaca as atividades extraclasse e observação, outro sujeito destaca o parecer; há professores que trabalham com notas e avaliações bimestrais, outro não se utiliza de médias, apenas registros que subsidiam a construção dos pareceres avaliativos que são elaborados pelos professores, revisados pela coordenação pedagógica e entregues aos pais das crianças, no entanto o que se constatou é que a avaliação na escola tem dia e hora marcada seguindo um calendário previamente definido.

Em outras palavras, a avaliação que deveria ser utilizada para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos parece que está sendo utilizada de forma pontual, sendo restrita somente ao final dos bimestres quando ocorre a realização das provas escolares. Entretanto, a avaliação escolar deve ser feita de forma a ajudar o professor no processo ação–reflexão–ação; pois os professores devem considerar que nessa avaliação onde o aluno fica retido, pode ser reflexo do processo de ensino, na medida em que, na maioria das vezes, o docente só olha para a “incapacidade” do aluno e não reflete que esse insucesso do aluno pode ser resultado do seu processo pedagógico.

Nessa perspectiva, fica evidente que o processo avaliativo precisa ser acolhedor, dialógico, inclusivo e coletivo, tendo como premissa os aspectos de desenvolvimento de cada aluno nos seus diferentes contextos sociais. Com base nas palavras de Hoffmann,

A ação avaliativa mediadora implica em projetar o futuro a partir de recortes do cotidiano, em delinear a continuidade da ação pedagógica, respeitando a criança em seu desenvolvimento, em sua espontaneidade na descoberta de mundo e oferecendo-lhe um ambiente de afeto e segurança para suas tentativas. (HOFFMANN, 1996, p. 39)

Conclui-se que o ato de avaliar é importante para ver o que não deu certo, para contribuir na reflexão e análise crítica do processo educativo, entretanto, da forma como ela acontece no contexto pesquisado, só para medir o que o aluno conseguiu apreender, não cumpre com seu objetivo que é de ser um instrumento de melhoria do currículo e das práticas pedagógicas e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

5 A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA ESCOLA CARLOS ANTUNES LAMEIRA

Avaliação e aprendizagem são conceitos complementares, não há como desvincular a avaliação do aluno do processo de ensino do professor e aprendizagem discente, pois segundo Luckesi (2011, p. 75), “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”. Nesse contexto, é importante discutir sobre qual a consequência de uma avaliação equivocada para a aprendizagem dos alunos, porque nas falas observadas não há um projeto, um conceito determinado pelos sujeitos, para que esses utilizem os resultados da avaliação para a melhoria do processo de ensino.

Assim, quando perguntado se, no caso dos alunos que são reprovados ou retidos, a escola possui algum tipo de planejamento específico para ajudar esses alunos, a gestora não respondeu ao questionamento; o coordenador apenas limitou-se a responder que “sim”, enquanto dois professores responderam que a escola não possui qualquer ação nesse sentido. Somente uma professora afirmou que quando o aluno é retido, procura trabalhar detalhadamente suas dificuldades.

Desse modo, ficou evidente que na escola pesquisada não é realizado nenhum tipo de trabalho destinado para aqueles alunos que são retidos no 5º ano e isso é preocupante, tendo em vista que é importante que o “baixo rendimento do estudante seja analisado e as estratégias para que ele aprenda devem ser pensadas pelo professor, juntamente com a direção da escola, a coordenação pedagógica e a família” (LEAL, *et al.*, 2007, p. 102).

Nesse sentido, questiona-se: qual o reflexo disso para a aprendizagem dos alunos e até que ponto a não realização da avaliação da forma correta compromete a prática docente? A atribuição de notas realmente representa a qualidade da aprendizagem? Pode-se observar que por mais que em alguns momentos os sujeitos falem em observação, avaliação formativa e diagnóstica, os resultados da pesquisa demonstraram que a avaliação ocorre por meio de provas, ou seja, as respostas se contradizem e não apresentam coerência.

Destaca-se também que a avaliação precisa ser encarada como uma estratégia para melhorar a aprendizagem e não para julgar, pois o erro é que vai mostrar ao professor por onde ele precisa caminhar para melhorar sua prática pedagógica. A esse respeito, Santos (2009) afirma que é comum na prática avaliativa a desconsideração do erro, ou seja, “os professores não utilizam o erro do aluno como virtude da aprendizagem”, pois:

O erro é a demonstração de que o aluno não aprendeu, e dessa forma a sua extrema e intrínseca relação com o processo de ensino e aprendizagem não ocorre, pois o erro é o caminho pelo qual o professor retorna as explicações, e se necessário, modifica sua

metodologia, fazendo com que o discente compreenda e aprenda (SANTOS, *ibidem*, p. 7).

Torna-se fundamental esse entendimento por parte dos profissionais de educação, pois sem uma percepção adequada acerca do processo avaliativo, as escolas permanecerão usando as provas como sinônimo de avaliação e os alunos permanecerão sendo retidos ou reprovados ao não atingir a média e não vai haver qualquer melhora na aprendizagem. Por fim, a pesquisa buscou identificar, na opinião dos sujeitos, o que pode ser feito para melhorar a avaliação escolar.

“O professor tem que trabalhar mais leitura, ditado e construção de textos, realizar avaliação constante para melhorar o desempenho escolar” (GESTOR).

“Deve haver formação sempre que necessário para diretores, professores e coordenadores” (COORDENADOR).

“Deveria ser constantemente” (PROF1).

“A avaliação escolar deve ser constante, através de observações diárias para notar o desenvolvimento e o desempenho dos alunos” (PROF2).

“No momento, as avaliações englobam o conhecimento geral do aluno de acordo com a BNCC” (PROF3).

Novamente os resultados apresentados demonstram várias perspectivas acerca da temática, algumas sem uma boa fundamentação como a afirmação do gestor, ao relacionar a questão da avaliação com o processo de ensino e aprendizagem da leitura, considerando que a avaliação está relacionada somente ao desempenho escolar dos alunos e como a afirmação da Professora 3, que deu uma resposta um tanto sem nexo. Contudo, os demais sujeitos apontaram aspectos significativos à melhoria do processo avaliativo na escola como uma melhor formação dos profissionais e a adoção de uma avaliação que se dê por meio de observações diárias do desenvolvimento dos alunos.

A forma como o educador concebe a avaliação é que vai determinar os rumos de sua prática pedagógica, pois “podemos conceber a avaliação como forma de controle do educando ou como forma de viabilizar satisfatoriamente sua aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 159). Em vista disso, é preciso compreender que:

A avaliação que se faz no dia a dia das salas de aula talvez nunca seja demais dizê-lo, não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes, ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma qualquer taxonomia. Não, a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos,

juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política. (FERNANDES, 2009, p. 64).

Desse modo, é preciso romper com uma concepção tradicional que vê a avaliação como uma escala numérica, expressa em notas ao final do processo. É preciso que a avaliação da aprendizagem seja compreendida como:

[...] um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário. A avaliação em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula) para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem do educando (LUCKESI, 2011, p. 175-176).

Assim, fica claro que o educador deve reconhecer os seus limites pessoais, definir adequadamente suas técnicas pedagógicas e, também, buscar o costume da autoavaliação de suas práticas como forma de criar condições para que haja uma educação comprometida com o sucesso escolar do aluno e sua efetiva aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o ato de ensinar e aprender consiste na mudança e na aquisição de novos comportamentos, o ato de avaliar deve consistir em verificar se eles estão sendo realmente atingidos pelos alunos e em que grau se dá essa aprendizagem. A escola deve utilizar a avaliação para reconhecer o que já se conseguiu avançar, como se vai vencer o que não foi superado e como a prática educativa vem sendo compreendida e construída pelos alunos, professores, pais, enfim, todos aqueles que fazem parte desse processo.

As análises referenciadas ao longo deste trabalho deixaram evidente o quanto a avaliação é um elemento de extrema importância no contexto educacional, pois, se bem utilizada, poderá auxiliar tanto alunos como professores no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados revelaram que, em relação à concepção de avaliação, todos os sujeitos apresentaram uma visão unidirecional sobre a avaliação, destacando que ela está relacionada ao acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, testando suas capacidades e assumindo uma função seletiva. Não foi possível perceber, em nenhum momento, uma visão de avaliação voltada também para o professor, como forma de autoavaliação de sua prática.

Em relação ao tipo de avaliação que a escola adota os entrevistados afirmaram que é *Formativa, Diagnóstica e Somativa*. Entretanto, todos os professores destacaram que a avaliação da aprendizagem é realizada por meio de provas e pareceres e as avaliações seguem o calendário da secretaria municipal de educação. Desse modo, são realizadas bimestralmente. Apesar disso, o Projeto Político Pedagógico da escola afirma que o processo avaliativo tem por objetivo principal avaliar o processo educativo e não a mera conferência de notas.

Além disso, constatou-se que a escola não desenvolve nenhum tipo de trabalho a fim de ajudar os alunos que ficam reprovados ou retidos no 5º ano, embora tenham consciência do grande número de alunos que reprovam nesse ano do ensino fundamental. Assim, nesse contexto, o baixo rendimento dos alunos não é analisado e tampouco estratégias são definidas.

Em vista disso, acreditamos que a escola pesquisada ainda precisa avançar muito no sentido de fazer com que a avaliação em seu contexto seja de fato um processo contínuo, onde metas sejam definidas e alcançadas, valorizando a autocrítica e a busca da melhoria do ensino e aprendizagem, pois quando a avaliação é utilizada apenas com o objetivo de quantificar se o aluno aprendeu ou não e sem uma reflexão crítica desse processo por parte do professor e da escola como um todo para definição de novas estratégias a fim de ajudar aqueles que não aprenderam, ela acaba não cumprindo seu papel de contribuir para a melhoria do ensino.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CANDIDO, Elisabete Luísa. **Avaliação da aprendizagem**: dimensões e práticas. Semana Pedagógica – Anexo 4. Curitiba, 2018.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. O professor e a Avaliação em Sala de Aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

HOFFMANN, J.M.L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: ALVES, M.L. et al. (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. p.51-9. (Série Idéias, 22).

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32ª ed. revista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério. Série formação do professor. – São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**, 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**; 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SANTOS, Tamires Bento Alves dos. **Avaliação: construção da aprendizagem no quinto ano do ensino fundamental**. 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC36164741831.pdf>. Acesso em: 24/06/2019.

TAVARES, R. H. **Didática geral**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2011.

Sobre os Autores

ADÃO SOUZA BORGES

Licenciado em Ciências Sociais, Especialista em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade, Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA) e doutorando em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFPA). Professor efetivo da SEDUC/PA e atuou como professor substituto de Sociologia da Educação (2015-2017) na Universidade Federal do Pará e professor do PARFOR/UFPA.

DANIEL GOMES DE SOUSA

Graduado em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) na mesma instituição e Técnico em Pesca (IFPA).

DAYANE PINHO FERREIRA

Licenciada em Ciências Biológicas. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação, Polo Capitão Poço/Pará. Professora de Educação Infantil no município de Irituia/Pará.

DÉBORA BRITO LIMA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Especialista em Educação e Interculturalidade na Amazônia pela mesma instituição de ensino. Professora da Educação Básica, vinculada ao Município de Ipixuna do Pará.

DEYLSON SILVA PAIXÃO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) no Campus de Bragança-UFPA. Assessor da Secretária de Cultura do Município de Viseu-PA.

DHESSICA DA SILVA LIMA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e especialista em Educação e Interculturalidade na Amazônia pela mesma instituição de ensino. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Professora da Educação Básica, vinculada ao Município de Ipixuna do Pará.

DINA CHARLEN RAMOS DE SOUZA

Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação infantil pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação especial na perspectiva da educação inclusiva pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Foi professora substituta na Faculdade de Educação da UFPA no Campus de Bragança/PA no período de junho de 2016 a Abril de 2018. Atuou também como professora do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR/UFPA. Atualmente é Professora concursada da Prefeitura Municipal de Bragança/PA.

ELISSANDRA MARIA GOMES DA SILVEIRA

Licenciada em Geografia e Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atuou como professora de educação infantil e do ensino fundamental durante oito anos na rede municipal de ensino de Capitão Poço-Pará.

EUNICE DE SOUZA SANTOS DE OLIVEIRA

Licenciada em Letras pela Universidade Vale do Acaraú (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2019), Campus Bragança. Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Educacional da Lapa (2015). Tem experiência na área de educação como professora do Fundamental Inicial e na atuação como contadora de histórias.

EUZÉBIO DE OLIVEIRA

Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Impactos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA) Castanhal-PA, Vice Líder do grupo de Pesquisa do Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde (LEMAS) Cooperação no artigo: correções da parte Botânica.

FERNANDA REGINA SILVA DE AVIZ

Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA), Belém-Pará. Coordenadora da Educação Infantil no município de Tracuateua-Pará.

FRANCINETE DO SOCORRO NASCIMENTO

Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora na rede pública de ensino no Município de Tracuateua-Pará.

FRANCISCA DO SOCORRO SANTOS DE QUIROS

Licenciada em Pedagogia pela UFPA, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

FRANCISCO PEREIRA DE OLIVEIRA

Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), lotado no *Campus* Universitário de Bragança (CBRAG), Faculdade de Educação (FACED). Professor do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Pesquisador do Laboratório de Ecologia de Manguezal e do Grupo de Estudos Socioambientais e Povos e Comunidades Tradicionais.

GAMALIEL TARSOS DE SOUSA

Mestre em Linguagens e Saberes da Amazônia, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Saberes Culturais e Educação da Amazônia (UFPA), possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2000).

GEISA BRUNA DE MOURA FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (Campus Bragança), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Pan Americana), Especialista em Educação e Interculturalidade na Amazônia (Campus Bragança), mestranda do Programa Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA/UFPA).

GENILSON FERNANDES MONTEIRO

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança (2016); Especialista em Educação e Interculturalidade na Amazônia pela Faculdade de Educação do campus de Bragança (FACED/UFPA) e mestrando do programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA) possui experiência no programa Mais educação como monitor no período de 2017 a 2018 na escola EMEIF Esmaelino da Silva Matos.

GISELLE DA SILVA SILVA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2009), Campus Bragança. Especialista em Educação Especial pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e em Alfabetização de Jovens e Adultos para a Juventude pela UFPA - Campus Bragança. Atualmente é Mestranda de Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes da Amazônia da UFPA - Campus Bragança e professora efetiva da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Augusto Correa. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: jovem do campo, ensino aprendizagem, currículo e educação especial.

GRACIELE JESUS DA SILVA

Licenciada em Pedagogia, pelo PARFOR - Turma 01 de Tracuateua-PA com ingresso em 2015 e conclusão em 2019. Licenciado também em Educação do Campo com habilitação em Matemática 2009 a 2016. Professora pela Rede Municipal de Educação, Santarém –Novo, Pará.

IRACELY RODRIGUES DA SILVA

Lider do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde (LEMAS) Professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Impactos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA) Castanhal-PA, Cooperação no artigo: orientação do TCC da aluna, e correção do artigo completo.

IRAIDES FERREIRA DE MOURA

Licenciada em Letras pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), Habilitação em Espanhol pela Faculdade AD1-UNISABER/AD1 (2013). Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Ítalo Brasileira (2012). Especialista em Gestão no Contexto Educacional com ênfase em Administração, Orientação e Supervisão pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). É professora efetiva da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Irituia-PA. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Gestão Escolar, Técnica Pedagógica e docência no Ensino Superior.

JAIR CECIM FRANCISCO DA SILVA

Licenciado em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Mestre em Linguística pela mesma instituição. Doutor na Universidade de São Paulo (USP), sendo orientado pela Prof. Dra. Márcia S. D. de Oliveira. Professor Adjunto I da UFPA. Integrou a equipe do Projeto-Piloto do INDL/IPHAN/USP "Levantamento etnolinguístico em comunidades quilombolas: Minas Gerais e Pará", na comunidade quilombola de Jurussaca/Tracuateua (Pará), coordenado pela Professora Dra. Márcia S. D. de Oliveira (USP).

JONES SOUZA MORAES

Pesquisador do Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde (LEMAS). Aluna de Mestrado da Pós-graduação em Impactos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA) Castanhal-PA, Cooperação no artigo: correções do referencial teórico e parte de resultados.

JORGE CARLOS ANDRADE SANTOS

Graduado em Educação Física pela Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR (2016) Pós-graduado em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNUASSELVI (2018). Graduado em pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, da Universidade Federal do Pará – UFPA Campus de Bragança (2019).

JOSÉ DE MORAES SOUSA

Licenciado em Pedagogia; Mestre em Educação em Ciências e Matemática e Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pelo IEMCI/UFPA. Professor da Faculdade de Educação da UFPA Campus de Bragança.

JOSÉ DIAS SANTANA

Pedagogo (UFPA-Bragança), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA-Bragança), Membro do Grupo de Pesquisa em Diversidade e Educação Socioambiental (GUEAM/UFPA-Bragança) e Bolsista CAPES (2019-2020).

JOSIANE PENICHE FARIAS

Licenciada em Pedagogia através do PARFOR (Programa de Formação de Professores), da UFPA, Campus Bragança. Professora no Ensino Fundamental do município de Irituia. Atua no Programa *Mais Educação* no referido município.

LENA CLÁUDIA DOS SANTOS AMORIM

Doutoranda em Ciências Sociais no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA/UFPA). Mestra em Ciências Sociais/Antropologia-PPGS/UFPA. É especialista em Antropologia Social pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará.

LILIAN ARAÚJO DA ROSA

Pedagoga. Professora da Educação Infantil, município de Tracuateua-Pará. Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação (PARFOR), Bragança-Pará.

LUCIANA DOS SANTOS MAGALHAES

Licenciada em Pedagogia pela UFPA, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

LUCIANA CARVALHO DAS NEVES

Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Universidade Federal do Pará, Campus Bragança.

MADALENA ELIZÂNGELA DE AZEVEDO

Pedagoga pelo Plano de Ações Articuladas para Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR-UFPA e fez especialização em Educação Inclusiva (2018). Atua, inclusive, como professora na rede municipal de educação bragantina.

MÁRCIA OLIVEIRA SOUSA TEMBÉ

Mora na Aldeia São Pedro no Alto Rio Guamá, município de Santa Luzia do Pará, é professora do 1º ao 5º ano com formação no Curso de Magistério Indígena pela SEDUC e Licenciada em Pedagogia pela UFPA, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

MARGARETE BRITO DE LIMA

Graduada em Pedagogia pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Federal do Pará – PARFOR/UFPA.

MARCILÊNIA DE JESUS SILVA RIBEIRO

Mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança. Atualmente é Secretária Municipal de Cultura no Município de Viseu-PA.

MARIA CLENILDA FILOMENO DA COSTA

Graduanda em Pedagogia na turma de Capitão Poço pelo PARFOR, pela Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança.

MARIA DO LIVRAMENTO SOUSA DA SILVA

Licenciada em Pedagogia pela UFPA, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

MARIA DO SOCORRO SANTOS PINHEIRO

Licenciada em Pedagogia pela UFPA, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

MARIA HELENA DE AVIZ REIS

Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará, doutoranda em Antropologia social pela Universidade Federal do Pará.

MARIA NONATA RIBEIRO ELIAS

Licenciada em Pedagogia pela UFPA, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

MARIANE SOUSA DA SILVA

Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora na rede pública de ensino há 6 anos no município de Capitão Poço-Pará.

MARIZETE DO SOCORRO FERREIRA RAMOS

Aluna concluinte do curso de Pedagogia na turma de Capitão Poço pelo PARFOR pelo Campus Universitário de Bragança- Faculdade de Educação.

NÁDIA MARIA DOS REMÉDIOS TAVARES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia. Foi docente colaboradora do Campus Bragança do IFPA – ministrando disciplinas no PARFOR de 2010 a 2014 –; e na Universidade Federal do Pará/PARFOR (2015 a 2018).

NÁDIA SUELI ARAÚJO DA ROCHA

Mestra em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento da Amazônia pela Universidade Federal do Pará – Núcleo de Meio Ambiente. Professora da Educação Básica no Município de Bragança e Técnica em Assuntos Educacionais no Campus Universitário de Bragança.

NARA NÚBIA SOUSA DA PAIXÃO

Formada em Pedagogia Campus Bragança (2019), curso básico de Libras e Atendimento a pessoas com deficiência. Tem experiência, na área de educação especial, trabalhou na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), e no Centro de Atendimento Educacional Especializado. Atua na Educação Básica no Ensino Fundamental I há nove anos.

NAUDENY SHEYLA MOURA DE FIGUEIREDO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Tracuateua - Pará.

NEIDIVALDO SANTANA CRUZ

Técnico de Enfermagem; Acadêmico de Enfermagem; Assistente Administrativo do PARFOR, Campus de Bragança, da Universidade Federal do Pará.

NIVIA MARIA VIEIRA COSTA

Doutora em Educação Brasileira – UFC. Pós-Doutora em Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional pela Universidade de Coimbra. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Campus Bragança.

NORMA CRISTINA VIEIRA DA COSTA

Professora da Faculdade de Educação (FACED) do Campus Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA); Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Pesquisadora do Grupo de Estudos Socioambiental Costeiro (ESAC); Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire; Coordenadora do Grupo de Estudos de Educação Socioambiental (GUEAM).

RAUL DA SILVEIRA SANTOS

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (Campus Bragança), Especialista em Educação e Interculturalidade na Amazônia pela Faculdade de Educação do Campus Bragança (FACED/UFPA/2019) e mestrando do Programa Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA/UFPA). Possui experiência no Programa Mais Educação como monitor no período de 2015 a 2017 em uma escola do Campo no município de Tracuateua-PA.

ROBSON EDUARDO SANTOS DE ARAÚJO

Pedagogo pelo PARFOR, Turma 01 de Tracuateua-PA. Professor da Secretária Municipal de Educação de Bragança.

RONALDO FERREIRA DA SILVA

Graduado em Pedagogia/Complementação - Campus Universitário de Bragança (2001). Graduação em Pedagogia - Campus Universitário de Bragança (2000) e Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2007). Especialização em Gestão Escolar (CESUPA), Especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade da Amazônia (ProJovem Campo - Saberes da Terra - Campus IFPA Castanhal). Atualmente é Técnico em Educação - Secretaria Executiva de Educação, exercendo a função de Vice-Gestor. Professor do PARFOR da Faculdade de Educação (UFPA - Campus Bragança), Professor Colaborador da FACESP - Faculdade de Educação Superior de Paragominas - Pólo Caeté, Professor Tutor Externo da Uniasselvi - Pólo Bragança e Professor da Educação Básica, Séries Iniciais - 4º e 5º Anos - Secretaria Municipal de Educação.

SARA DO SOCORRO VIEIRA DA SILVA

Pedagoga, especialista em Saberes Culturais e Educação na Amazônia, pela Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, atualmente exercendo atividades na docência com crianças da educação infantil, na faixa etária de 4 anos. Tem experiência na coordenação pedagógica do ensino fundamental e docência na Educação de Jovens e Adultos.

SIMONE BITENCOURT BRAGA

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

ZILAH THEREZINHA DE SOUZA ARAÚJO

Professora da Faculdade de Educação Integrante do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde (LEMAS) Cooperação no artigo: orientações durante a pesquisa.

