



# EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Ensino Fundamental

# 19

VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI – Volume 19  
Ensino Fundamental

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

**Editor Chefe:** Dr. Darly Fernando Andrade

**Conselho Editorial**

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Msc. Davilson Eduardo Andrade

Msc. Fabiane dos Santos Toledo

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**E24**

**Educação no Século XXI - Volume 19 - Ensino  
Fundamental/ Organização: Editora Poisson  
Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019**

**Formato: PDF**

**ISBN:** 978-85-7042-115-9

**DOI:** 10.5935/978-85-7042-115-9

**Modo de acesso: World Wide Web**

**Inclui bibliografia**

**1. Educação 2. Ensino Fundamental.**

**I. Título**

**CDD-370**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

[www.poisson.com.br](http://www.poisson.com.br)

[contato@poisson.com.br](mailto:contato@poisson.com.br)

# SUMÁRIO

<b>Capítulo 1:</b> Brincadeiras e crianças institucionalizadas.....	06
Sonia Cristina de Oliveira	
<b>Capítulo 2:</b> Bebês e crianças pequenas: Especificidades da escola da infância e a função do contexto educativo.....	11
Marisa Zanoni Fernandes	
<b>Capítulo 3:</b> O trabalho com artes em turmas de educação infantil.....	20
Sandra Mello de Menezes Felix de Souza, Patricia Batista Schunk	
<b>Capítulo 4:</b> O que é ser professor(a) da infância? Representações de futuros(as) professores(as).....	28
Vera Luísa de Sousa, Alberto Albuquerque Gomes	
<b>Capítulo 5:</b> Cantinhos produtivos: A intencionalidade na organização do espaço na educação infantil.....	37
Jaquileude Araújo Martins, Bruna de Lourdes Aguiar Araújo, Tamiles Pestana Avelar, Lília Ferreira da Luz	
<b>Capítulo 6:</b> A visibilidade humana através do corpo numa perspectiva reichiana: O corpo da criança na Pedagogia.....	42
Maria Veranilda Soares Mota	
<b>Capítulo 7:</b> Pedagogia do oprimido: Algumas possibilidades de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.....	49
Fernandina de Andrade Alves, Danielle da Silva Ferreira	
<b>Capítulo 8:</b> Alfabetização e o método Fonovisuoarticulatório.....	55
Fabielle Souza Belache, Thaís Nascimento Pereira	
<b>Capítulo 9:</b> Educação em tempo integral: tempo e espaços no desenvolvimento integral da criança.....	61
Aurenilda Cordeiro da Silva	
<b>Capítulo 10:</b> Sala de leitura: sua importância na formação do aluno -leitor.....	70
Análya Cristina Leite Cortez do Carmo, Aline Pinheiro de Lima, Lenilza Silva Ferreira	
<b>Capítulo 11:</b> A realidade da educação física escolar através do olhar sensível durante a disciplina de Estágio Curricular I: Observações e análises do trato pedagógico docente.....	75
Denize Pereira de Azevedo, Suzana Alves Nogueira de Souza, Amanda Santana de Souza, Aiana Carvalho Carneiro	

# SUMÁRIO

<b>Capítulo 12:</b> Talentos invisíveis ou crianças mal educadas? Alta habilidade superdotação na educação infantil.....	80
<i>Cristina Bruno de Lima, Cristina Lúcia Maia Coelho</i>	
<b>Capítulo 13:</b> Os processos de aprendizagem da matemática para a criança: A atribuição de sentidos através da ludicidade .....	86
<i>Natany da Silva Brilhante, Vivian Evelyn de Oliveira Silva</i>	
<b>Capítulo 14:</b> Projeto respirando ciência: O desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais por meio de práticas de ciências e articulação dos saberes. ....	92
<i>Rosemari Probst Soares, Francisco Sallas Louzada da Silva</i>	
<b>Capítulo 15:</b> Problematizações sobre o programa mais educação como possibilidade de educação integral.....	100
<i>Erisvelton Sávio Silva de Melo</i>	
<b>Capítulo 16:</b> Fracasso escolar: O caso da evasão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracy Nóbrega Montenegro de Alagoa Grande-PB.....	108
<i>Everson da Costa Nunes</i>	
<b>Capítulo 17:</b> O papel da escola e a importância do suporte familiar no processo ensino-aprendizagem: Uma experiência realizada na E.E. José Guedes do Rêgo, em Pau dos Ferros-RN.....	114
<i>Renata Carolina Rêgo Pinto de Oliveira, Andréa Pereira do Nascimento, Brenda Pontes de Sousa Pereira, Bruna Pontes De Sousa Pereira, Maria Aparecida Ferreira Menezes Suassuna, Joaquim Moisés Lima Costa</i>	
<b>Capítulo 18:</b> Avaliação no processo de aprendizagem em escolas: Técnicas de avaliação. ....	120
<i>Camila Beatriz Costa Rodrigues, Gilson Amorim César Filho, Wliane Cristina Viana Bastos, Josimar Camara Teixeira Neto</i>	
<b>Capítulo 19:</b> Morro da Boa Esperança e Waruá: Observações prévias no campo da pesquisa .....	124
<i>Patrícia Lisboa de Aguiar, Mauro Gomes da Costa</i>	
<b>Capítulo 20:</b> A representação do espaço vivido a partir da visão vertical .....	131
<i>Ronaldo dos Santos Barbosa, Geyce Conceição Souza, Reibson Alves Freitas</i>	
<b>Autores:</b> .....	139

# Capítulo 1

## *Brincadeiras e crianças institucionalizadas*

*Sonia Cristina de Oliveira*

**Resumo:** O brincar enquanto um fenômeno ontogênico abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos da realidade social. Os profissionais que reconhecem, compreendem e apreciam, possuem, na teoria, maiores chances de educar pessoas supostamente equilibradas para o futuro, e igualmente, crianças mais felizes no presente. A própria essência do papel do brincar, na infância, por si mesma justifica um projeto de pesquisa com crianças abrigadas em instituições de acolhimento. Esta pesquisa imprime como objetivo uma investigação sobre o brincar no contexto de abrigo que intenta saber como são organizados as brincadeiras e os espaços e que significados têm sobre esse brincar. A pesquisa adota como método um estudo de caso, do tipo etnográfico. O local de coleta dos dados é um lar de acolhimento em Cuiabá, no estado de Mato Grosso. Essa instituição abriga crianças de até 12 anos, vítimas de algum tipo de negligência familiar: violência física, psicológica, maus tratos, abuso sexual. A amostra da pesquisa terá como sujeitos as crianças e profissionais. Os dados serão levantados com o uso de observação participante, entrevista semiestruturada, filmagens e diários de campo. Com a investigação que propomos espera-se que os resultados possam, num futuro, estimular ações que busquem compreender as relações estabelecidas entre as brincadeiras como experiência importante no desenvolvimento das crianças e na funcionalidade da instituição, pois quanto mais as crianças brincam, mais se evidencia a alegria em sua vida social.

**Palavras-chave:** Infância. Brincadeiras. Crianças abrigadas.



## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa, em andamento, denomina-se “Brincadeiras de crianças abrigadas: estudo etnográfico sobre o acolhimento, desenvolvimento e aprendizagens para a vida social” na pós-graduação em educação da UFMT.

Principiamos o trabalho com a proposta de investigar o brincar no contexto de abrigo e saber de que maneira são organizados as brincadeiras, os espaços e os significados desvelados com o brincar. De modo mais estreito a pesquisa se propõe: identificar e compreender o porquê dos espaços utilizados para as brincadeiras das crianças; verificar o tempo dispensado para as brincadeiras das crianças; identificar e descrever de que as crianças mais gostam de brincar e o significado dessas brincadeiras.

Com a imersão no lócus da pesquisa aos poucos amadurecemos as questões do projeto sobre o *funcionamento das brincadeiras e os significados desvelados*. De que brincam as crianças? Como surgem as brincadeiras? Como estruturam, organizam e vivenciam as experiências lúdicas? Como trazem elementos do cotidiano nas brincadeiras? Que relação faz do brincar com sua experiência? Em outros termos, investigar o brincar no contexto de abrigo e saber de que maneira são organizados as brincadeiras, os espaços e os significados desvelados com esse brincar. A ideia central perseguida na investigação incide em questões de pesquisa com as seguintes proposituras: 1) se toda criança tem que brincar e quando brinca traz conteúdos relacionados à sua experiência? a) Como essa criança “aprisionada” organiza e vivencia essa experiência lúdica? b) Se as brincadeiras têm determinações de aspectos sociais e culturais e com quais referências usam o imaginário nas brincadeiras, uma vez que são marcadas pelo abandono, negligência e violência?

De posse dessas perguntas e interrogações foco recaiu na observação e participação nas brincadeiras, assim, brincamos, filmamos, anotamos e gravamos as brincadeiras das crianças, igualmente, perguntamos e entrevistamos orientadoras e crianças maiores.

Aporte teórico se baliza em teorias que investigam o jogo numa perspectiva histórica e cultural, a exemplo de Huizinga, Brougère, Château, Benjamin, Caillois e Vygotsky. Estes autores teorizam sobre a relevância de compreender a brincadeira como uma ação que necessita de aprendizagem dotada de significações a partir da vivência na cultura, por isso se referem à brincadeira com determinações de aspectos sociais e culturais.

Em relação à infância possui bases fincadas no campo da Sociologia da Infância – SI. A criança pensada na SI é um ser ativo, participante, ator e autor de suas ações, inserida num contexto social, cultural e relacional, precisa ser estudada por si mesma, e não indiretamente por meio de outras categorias da sociedade. Por isso é importante, ouvir as crianças e considerá-las a partir do que elas têm e não do que lhe falta, como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação; como força e não como incapacidade – esta é a proposta da SI neste estudo, que dialoga com sociológicos da infância, entre os quais: Prout, Corsaro, Sarmento, sobremaneira, os estudos de Corsaro.

Este autor explica que as crianças foram marginalizadas devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização. Pois é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva. Logo, não são vistas no presente, crianças com vidas em andamento, com necessidades, desejos e sentimentos. Nesta visão, as crianças são empurradas às margens da estrutura social pelos adultos, incluindo teóricos das ciências sociais que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para as sociedades atuais futuras. (2009).

Este estudo se efetiva com lentes teóricas sobre brincadeiras oriundas de um contexto sociocultural e da SI que discute as crianças como atores sociais porque interagem com as pessoas e com as instituições; reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social, igualmente, quando participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. Uma proposta que supõe que as crianças devem ser estudadas pelos seus próprios méritos, e assim romper com a relação de poder do adulto sobre ela. Criança é um ser social, histórico e protagonista de sua história.

O estudo situa-se no âmbito da perspectiva das crianças vistas como *atores sociais* com especial atenção à voz, ação e participação na pesquisa, levando em conta suas brincadeiras, experiências e interpretações do mundo.

## 2. DESENVOLVIMENTO

A pesquisa é um estudo de caso etnográfico. O local é uma instituição de acolhimento em Cuiabá/MT que abriga e protege crianças de até 12 anos, vítimas de algum tipo de negligência/violência familiar encaminhadas pela justiça por serem abandonadas ou sofreram maus tratos, vivem numa instituição porque foram retiradas da família por razões de violência de qualquer natureza traduzidas em negligência, abandono, maus tratos, risco social, violência física e outros. Algumas permanecem até serem reintegradas à família, outras, sem haver a possibilidade de integrá-las as suas famílias, são entregues para a adoção.

Para a coleta dos dados, usou-se observação em situações de brincadeiras livres e sugeridas pela recreadora com um grupo de crianças de 2 a 5 anos, mas no momento da pesquisa existiam crianças com 6 anos no grupo de meninas e meninos. Os nomes foram omitidos nos episódios, mesmo sendo uma pesquisa que procura dar visibilidade e voz às crianças, neste caso foi acordado que não seriam identificadas porque estão sob a custódia do Estado, é um acordo com a vara da infância que autoriza a pesquisa.

As crianças foram observadas em grupos, apenas pela pesquisadora, que, próxima delas, filmou e fez registros em diário de campo das brincadeiras.

Sobre as crianças desta pesquisa elas são recebidas e permanecem por decisão Judicial na instituição de acolhimento, adaptadas à rotina e cuidados diários de higiene, alimentação, saúde, escola na rede pública, quem está com idade para matrícula, pelos técnicos e educadores/cuidadores.

Sobre a escola é importante pensar que crianças quando ingressam na escola têm uma rotina de ir e vir e aos poucos aprendem percorrer entre normas e valores da família e regras institucionais assimiladas na escola, às crianças deste estudo não tem a oportunidade, enquanto estão na instituição, de vivenciarem papéis de filho e aluno concomitantes. Elas buscam excessivamente contato, carinho, colo, apego e acolhimento, comportamento este muitas vezes de encontro com a rotina, que possui regras institucionais que buscam padronizar comportamentos das atividades e das relações sociais, que demarcam o que, onde, quando, como e com quem se podem fazer coisas, na tentativa de prever e regularizar as ações sociais das crianças, logo, institui formas de reprodução desses padrões no espaço.

A partir dos padrões socializados, as crianças criam expectativas, se comunicam e brincam juntas numa relação ora de conflitos, ora de partilha, igualmente, de companheirismo, solidariedade e afeto.

As crianças em idades escolares estudam na rede de educação pública regular e ficam ausente um período durante as aulas. Aquelas que não estão na escola permanecem dia todo na instituição sendo regidas pelas normas e atividade ofertadas. O grupo eleito desta pesquisa, 2 a 5, alguns com 6 anos, por ocasião da coleta de dados estava todos sem estudar, o que implicava ficar o dia inteiro na instituição, isso possibilitou a convivência com todos nas visitas, exceto os portadores de cuidados especiais, que frequentavam a escola no período vespertino, horários das visitas.

Na instituição, essas crianças ficam num espaço físico coberto de telha Eternit, (material que absorve intenso calor e esquenta muito o ambiente) e tem um banheiro em condições desfavoráveis. À época da coleta de dados, as crianças eram atendidas massificadas, a exemplo do uso de uma mesma caneca para todos tomarem água. Usam roupas comuns a todos, ou seja, não existe a roupa de cada um, o armário é todo misturado e nada é de ninguém. Lá não há vida privada, o que denota para as crianças ausência de cuidados com a individualidade e com as questões de higiene, quando usam os mesmos objetos e dividem as mesmas roupas.

O espaço físico e mobiliário não oferece um atendimento personalizado e individualizado, pois não existe guarda-roupa/cômodas/armários para a guarda dos pertences pessoais de cada criança de forma individualizada, igualmente, não têm banheiros separados. O atendimento que deveria ser oferecido para um pequeno grupo, com garantia de espaços privados e objetos pessoais se torna comprometidos.

Neste espaço raramente tinha brinquedos, as crianças acordavam ficavam andando à toa de um lado para outro, ávidas por brincadeiras, como não existiam brinquedos na maioria das vezes, inventavam brincadeiras com o corpo tais como: provocação; empurra-empurra; pega-pega; brincar com chinelos, empurrar colega cadeirante, subir na grade, fazer algazarras na grade mexendo com que está fora, se jogar no chão e chorar fazendo birra, estes comportamentos resultavam em brigas e conflitos, entre eles e os orientadores.

O contato, acompanhamento e observação das brincadeiras no espaço da pesquisa, remetem à discussão sobre a prática de abrigos, materializada em instituições grandes, com elevado número de crianças que



deveria estar em decadência no Brasil, decorrido mais de vinte anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, marco legal e regulatório dos direitos da infância.

Entretanto, o que se vê são instituições que, emprestando o conceito e algumas características de Goffman (2010), pode-se chamar de instituições totais, com tendência de fechamento. Em detrimento da criação de casas-lares com número pequeno de crianças, para permitir a individualidade, respeito aos direitos e desenvolvimento da autonomia.

### 3. CONCLUSÃO

Não se trata de conclusão, alguns olhares que emergem dos registros das brincadeiras das crianças e falas delas e dos orientadores (profissionais cuidadores 24 horas e responsáveis pela rotina). As brincadeiras das crianças falam muito sobre seus desejos e funcionamento da instituição.

Percebemos que a criança protagonista, participante e autora de suas ações no contexto social, cultural e relacional, construída na Sociologia da Infância, está longe do espaço dos abrigos, igualmente se considerá-la como *sujeitos de direitos*, e isso implica em descartar a *lógica de proteção* e instaurar uma prática que leve em conta as conquistas da infância legitimadas em leis no processo histórico, entretanto, precária a efetivação nas propostas de educação e acolhimento.

Os serviços não conseguem garantir os direitos, ofertar práticas sociais que visem à autonomia, o respeito e a individualidade. Isso ficou patente na voz de um cuidador, numa conversa informal antes do lanche no cercado sobre desobediência das crianças, a transgressão discutida neste estudo: *“essas crianças precisam entender que elas só têm isso aqui!”* Para este cuidador as crianças devem aceitar tudo e pronto, e não há outra opção no momento.

Esse olhar segue impregnado nas brincadeiras observadas. Constatamos que as ações brincantes, muitas vezes apenas indicam uma função de cercear e conter as crianças pequenas. Seja exemplo, o uso do aparelho de televisão, muitas vezes ligado para assentar as crianças no banco enquanto aguardam o lanche. O filme passado, (não assistiam televisão) repetido e as crianças não tinham interesse.

Constatamos nos episódios das brincadeiras três aspectos recorrentes no funcionamento da brincadeira das crianças, que são: a transgressão para brincar, brincadeiras de provocação e permissão para brincar numa atividade em andamento.

A instituição atende com capacidade muito acima do número de vagas. Sendo esse um dos fatores que faz confundir educação e acolhimento com regras e normas, incluindo o processo lúdico, pautado de muitas restrições e prescrições.

Todas estas questões refletem como espelho somado à subjetividade infantil, dilemas do cerceamento e conflitos, que talvez brincando possa tornar-se menos sofrido. Na experiência lúdica brincam com as proibições, revivem e compartilham a universalidade do atendimento ofertado na instituição.

O estudo aos poucos desvela que a experiência brincante no sentido de que nos fala Benjamin (1984), é muito importante para as crianças. Pois a experiência e a vivência da imaginação qualificam e caracterizam o ato de brincar, transformam em brinquedos, objetos e elementos, que os adultos não enxergam como tal, tarefa essa tão necessária para este grupo, devido à ausência de brinquedos no espaço de convivência.

A institucionalização envolve encontro, reencontro, separação, disputa por espaço e afeto, neste espaço de conflitos e disputas a brincadeira como diz Vigotsky *emancipa das amarras situacionais*. A fantasia e a imaginação são fatores importantes na assimilação sobre si mesma e sobre os outros, pois na brincadeira de faz-de-conta é possível fazer coisas do mundo adulto com elaboração de habilidades futuras.

Na brincadeira, as crianças são capazes de fazer escolhas, estabelecer amizades e resolver conflitos, igualmente, é possível constatar o quanto o brincar expressa a relação entre eles, funcionamento da instituição e o modo como os adultos se relacionam com as crianças.

No processo lúdico das crianças, a interação entre elas pode ser mais valiosa do que os objetivos quando se tenta planejar e separá-los nas atividades. Na brincadeira as crianças “lutam” contra as prescrições institucionais e demonstram o quanto são capazes de resolver impasses próprios de convivência.

As crianças precisam desenvolver estratégias de sobrevivência nos abrigos superlotados, que são partilhadas nas brincadeiras, momentos em que se comunicam, trocam afetos e partilham sentimentos, conforme Corsaro (2011), as crianças não aprovam todo tempo as regras dos adultos.

Este movimento nas instituições é muito importante para a individualidade das crianças, é uma estratégia de assegurar um pouco de autonomia, criatividade e invenção, pois as práticas ofertadas em instituições grandes caminham na direção do controle e para tanto precisa ofertar atividades única para todos, incluindo as brincadeiras.

A experiência lúdica das crianças institucionalizadas será uma atividade valiosa quando for pensada como algo importante na vida social, afetiva e cognitiva. A brincadeira não vai mudar a história, mas é uma atividade necessária e imprescindível no acolhimento, porque permite que a permanência no lar e o rompimento de vínculos parentais sejam menos dolorosos, e igualmente, preparar para novos vínculos.

Esperamos que este trabalho possa reafirmar e alertar autoridades para a importância da construção de casas de acolhimento condizentes com propostas de atendimento ao encontro dos anseios e desejos das crianças. Igualmente, sejam atendimentos que respeitem a individualidade e autonomia. Uma proposta com esse alcance passa por questões de instituições pequenas (casas-lares), aprimoramento profissional e humano daqueles que atuam diretamente com as crianças privadas do convívio de suas famílias e que estão sob os cuidados do Estado. Isso requer um grande desafio, pois pressupõe significativas mudanças nas práticas de acolhimento e/ou educação.

## REFERÊNCIAS

- [1] Benjamin, W. Reflexões: a criança, o brincar, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- [2] Brougère, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.
- [3] Caillou, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- [4] Château, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- [5] Corsaro, William A. Sociologia da infância. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [6] \_\_\_\_\_. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In Müller, Fernanda; Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs). *Teoria e Prática na Pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, Cortez, 2009.
- [7] Goffman, Erving. Manicômios, prisões e conventos. 8ªed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- [8] Sarmiento, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: Zago, N.; Carvalho, M. P.; Vilela, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- [9] Sarmiento, Manuel Jacinto e Gouvea, Maria Cristina Soares. (orgs.). *Estudos da Infância 2*. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009
- [10] \_\_\_\_\_. O estudo de caso etnográfico em educação. In Zago, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (Org.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2011.
- [11] Vigotski, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Número 08, abril 2007. pp.23-31.

# Capítulo 2

## *Bebês e crianças pequenas: Especificidades da escola da infância e a função do contexto educativo*

*Marisa Zanoni Fernandes*

**Resumo:** Esse trabalho objetiva analisar de que forma a organização dos contexto educativo pode potencializar ou negligenciar a especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas e a identidade da escola da infância. O trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado que analisou os projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil da região da Associação dos Municípios Catarinenses da Foz do Rio Itajaí – AMFRI. A pesquisa foi realizada por meio de contato pessoal com as Secretarias de Educação e posteriormente com as próprias instituições educativas públicas dos 11 municípios, solicitando a disponibilidade dos seus projetos pedagógicos. Das 109 instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade, 93 declararam ter projeto pedagógico e 45 disponibilizaram seus documentos. A análise deu-se por meio do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). As conclusões apontam para a escassez de informações apresentadas pela maioria dos documentos quanto às necessidades, especificidades e visualização dos bebês e crianças pequenas. As imagens de criança observadas, de maneira geral, estão mais próximas da imagem de aluno, não evidenciam os bebês e crianças pequenas como sujeitos do contexto, o que caracterizamos como uma ‘presença ausente’. A infraestrutura analisada nos projetos pedagógicos das IEs faz pensar que há uma urgente necessidade de reestruturação dos espaços físicos. No entanto, entendemos que essa reestruturação não pode ser desconectada da ideia de criança e de educação infantil, ou seja, dos sujeitos que habitam esses espaços. Se, de um lado, temos nos documentos o anúncio ou a denúncia da precariedade – tamanho reduzido dos espaços e excesso de crianças, de outro, temos investimentos e organizações que, sob a ótica de imagem de criança competente, parecem-nos desnecessários, ou mal planejados, pois negligencia os sujeitos de tenra idade, as funções e especificidades da escola da infância.

**Palavras-chave:** bebê e criança pequena. Infraestrutura. Escola da infância.

## 1. INTRODUÇÃO

Não é preciso muito esforço para perceber as profundas mudanças ocorridas nos últimos anos na constituição das famílias, nas opções de decisão por ter filhos (idade da maternidade, números de filhos), no valor social da educação, nos papéis da sociedade, do poder público e privado em relação à educação da criança pequena. Os interesses e concepções marcam e também são marcados por essas mudanças, o que de certa forma tenciona a tomada de decisão em relação aos serviços ofertados e o retrato da educação e cuidados destinados às crianças em contextos extrafamiliares.

Se particularizarmos o olhar aos serviços destinados aos bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos), perceberemos que estes com frequência têm sido negligenciados no Brasil e em outras partes do mundo: de um lado, a dicotomia cuidar e educar fortalecida pelo vínculo com a Assistência Social, pela oferta de origem filantrópica ou comunitária e em regime integral, voltada à população carente e, de outro, evidencia-se uma maior preocupação com a educação de crianças de 4 a 5 anos, em regime de tempo geralmente parcial, com foco nos processos de aprendizagem e escolarização.

Contrário a essa visão dicotômica, Moss e Penn (1996) defendem que as instituições de Educação Infantil, devem ser entendidas e identificadas como um sistema abrangente, coerente e integrado, capazes de atender as diversas necessidades e especificidades não só das crianças, mas também das suas famílias. A acolhida às crianças e a contribuição no seu desenvolvimento é possível em um ambiente humano e social bem equipado, que tenha como fundo a preocupação com a segurança, a saúde, a autonomia e a participação das crianças nas escolhas e na tomada de decisão. Um espaço que oportunize a convivência, a socialização, a interação com outros adultos e com outras crianças.

Na mesma direção, Lorenzo (2008) destaca que projetar e organizar um espaço destinado aos seus usuários – as crianças, as famílias e os adultos envolvidos – não pode ser, apenas um ato de criatividade pedagógica e arquitetônica, mas uma declaração cultural, social e política sobre quem achamos que as crianças são e sobre seu direito a espaços de qualidade.

Diante desse contexto é que buscamos refletir, especificamente neste trabalho, a especificidade da escola da infância – contexto de cuidado e educação, fazendo um recorte a pesquisa<sup>1</sup> que investigou a imagem e o lugar de bebê e de criança pequena nos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI), no Estado de Santa Catarina.

No sentido aqui atribuído, a imagem está vinculada às crenças, ideias, valores, ideologias, construídos social, política e historicamente em relação à criança e sua infância, fato que nos leva a crer na correlação entre as imagens e construídas a organização do contexto educativo.

Portanto, o presente trabalho destaca o contexto educativo apresentado nos projetos pedagógicos das escolas infantis pesquisadas, aponta as características destes ambientes e da infraestrutura e sua correlação com a especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas e a identidade da escola da infância.<sup>2</sup>

## 2. CONTEXTO DA PESQUISA: METODOLOGIA E RESULTADOS

Esse trabalho tem como principal analisar de que forma a organização dos contexto educativo pode potencializar ou negligenciar a especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas e a identidade da escola da infância. Para tal propósito, foram analisados 45 projetos pedagógicos das instituições públicas de educação infantil pertencentes à região da

<sup>1</sup> Pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Augusta Bolsanello e co-orientação da prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

<sup>2</sup> Neste trabalho, visando destacar a especificidade das crianças de 0 a 3 anos de idade, utilizaremos a expressão bebês para caracterizar as crianças de 0 a 18 meses e crianças pequenas para aquelas na faixa etária entre 19 meses e 36 meses. A escolha no corte pautou-se em algumas práticas já instituídas em torno dessa nomenclatura, bem como a adoção dessa nomenclatura nas publicações feitas pelo MEC (BRASIL, 2009a). Essa Associação abarca 11 municípios do Estado de Santa Catarina, a saber: Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Luis Alves, Navegantes, Penha e Porto Belo

Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI<sup>3</sup>). Os referidos documentos foram disponibilizados pelas secretarias de educação dos 11 municípios pertencentes a AMFRI, particularmente das instituições públicas que atendiam crianças de 0 a 3 anos de idade.

Os referidos projetos pedagógicos foram analisados sob a ótica da abordagem qualitativa, utilizando o método de análise interpretativo e contextual sem a pretensão de medir numericamente os fenômenos estudados nem tendo como finalidade generalizar os resultados e nem realizar análise estatística (SAMPLIERI et al., 2006). Ressalvamos a busca do universo de significados, crenças e valores e correlações presentes nos documentos foram marcadas por meio de sucessivas leituras para maior exploração, tratamento das informações, definição e classificação de categorias. Esta dinâmica envolveu as fases de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados (BARDIN, 1977).

Para possibilitar uma aproximação com as concepções e declarações presentes nos documentos, em alguns momentos utilizamos a transcrição literal de parte dos projetos pedagógicos, identificados, neste trabalho, pela abreviatura PP seguida por um número (de 1 a 45), que foi aleatoriamente escolhido para diferenciá-los. Por exemplo, PP1 = Projeto Pedagógico 1.

Os resultados da análise dos 45 documentos apontaram que em relação às crianças de zero a três anos, elas basicamente não são reconhecidas e tampouco anunciadas nesses documentos. A falta de menção aos bebês e às crianças pequenas acontece mesmo nos documentos de IEIs<sup>5</sup> que atendem somente a faixa etária de 0 a 2 anos – o que caracterizamos como uma ‘presença ausente’.

Mediante este contexto buscamos analisar a forma a organização dos contexto educativo evidenciando os aspectos relativos às características do espaço físico, mobília, materiais disponíveis, formas de uso e adequação quanto à segurança e higiene, desafios que proporcionam, às crianças, acolhimento das necessidades dos bebês, crianças pequenas, dos profissionais e das famílias. As análises apontam que em todos os documentos há alguma referência sobre os espaços físicos e materiais disponíveis nas IEIs. As condições das instalações são retratadas em alguns documentos no sentido de serem amplas ou pequenas, arejadas ou não, demonstrando o fato de que muitas IEIs são espaços adaptados e por vezes mal adaptados, o que os torna inadequados para as funções a que se propõem.

Ser uma casa que foi transformada em IEI pode implicar a redução no tamanho das salas, dos espaços, o que depende de um empenho e criatividade tanto das crianças como dos adultos para utilizá-los:

As salas de aula são bem arejadas, porém, o espaço físico é inadequado para desempenhar um bom trabalho, por ser pequeno e não oferecer as condições de locomoção necessárias tanto para professoras como para as crianças. [...] era uma casa que foi transformada em um núcleo (PP03, p. 14).

A casa onde fica o CEI [...] contem 5 cômodos onde fica localizada a sala da secretaria, maternal I, II, II, cozinha, banheiro e o refeitório que foi construído recentemente. O berçário do CEI fica localizado fora da casa em uma meia água com três salas, um banheiro e um trocador. As crianças ainda contam com espaço no terreno onde temos uma casinha com brinquedos para brincarem e usarem sua imaginação e criatividade não tem parque, pois o espaço é muito pequeno (PP31, p. 13).

As informações que perpassam todos os documentos sobre as características do espaço físico interno sugerem que há uma estrutura básica semelhante nas IEIs. Entre essas condições

Utilizaremos esta abreviatura ao longo do trabalho para nos referir a todas as Instituições de Educação Infantil que estão envolvidas com a educação e o cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade, evitando assim, repetições na extensão do nome no texto.

estão: construções de alvenaria; salas divididas por nível de atendimento e faixa etária (berçário, maternal, jardim e pré-escola); sala de coordenação; secretaria; refeitório; cozinha; banheiros; almoxarifado e lavanderia. Alguns desses espaços são mencionados com os respectivos equipamentos e materiais:

<sup>3</sup> Utilizaremos esta abreviatura ao longo do trabalho para nos referir a todas as Instituições de Educação Infantil que estão envolvidas com a educação e o cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade, evitando assim, repetições na extensão do nome no texto.



Construção em alvenaria, composta por:

Uma sala designada Berçário I, com dez berços de Madeira e quinze colchões infantis, um banheiro com fraldário e banheira, um armário para guardar toalhas de banho e rosto, um armário para cadernos e livros, esta sala possui um aparelho de televisão 0”, um aparelho de DVD, um aparelho de som com CD, um ventilador de parede.

Uma sala designada Berçário II, com vinte e seis colchões infantis, um banheiro com fraldário e banheira, um armário para guardar toalhas e brinquedos e um armário para o material pedagógico. Esta sala possui aparelho de televisão 29” com DVD, e um aparelho portátil de som com CD, um ventilador de parede.

Uma cozinha [...].

Um depósito para guardar alimentos.

Uma lavanderia [...].

Sala para refeitório contendo dez mesas de plástico com quarenta cadeiras infantis, um ventilador de teto e um armário.

Sala coordenação contendo uma mesa com duas cadeiras, um armário e um balcão. Um aparelho telefone e um computador e um aparelho de televisão 14”.

Uma área coberta a qual é utilizada para recepção das crianças e para reuniões com os pais (PP04, p. 7-8).

A descrição dos espaços externos é pouco expressiva, há esparsas informações. As que se apresentam geralmente são sobre parques e playgrounds, como por exemplo, esta referência: “[...] a área externa é composta por um parque de ferro com balanços, escorregador, gira-gira e um trepa-trepa” (PP43, p. 29). Outras indicam a precariedade e restrições quanto ao tamanho: “O espaço físico externo é restrito. Temos um parque e um jardim onde as crianças podem circular” (PP45, p. 7).

As indicações ligadas aos “parques” também parecem privilegiar um contexto para as crianças maiores, seja pelo tipo de equipamentos existentes, seja pelas limitações físicas:

No Berçário I as atividades seqüenciais e de rotina acontecem em sua maioria dentro do espaço da sala, As refeições e trocas contam com auxílio de uma voluntária. Há necessidade de utilização de berços para o descanso das crianças, Esporadicamente a professora conduz as crianças para o pátio (PP23, p. 58).

[...] no espaço externo temos 01 parque com 02 escorregadores, 01 ponte, 03 barras de ferro, 03 argolas. (Precisa de manutenção) 01 casinha de boneca. (PP05, 12-13).

Como os espaços são pequenos, procura-se utilizá-los da melhor forma possível, formando ambientes que possam ser remanejados a todo tempo. Os materiais usados, na sua maioria, são doados pelo Departamento de Educação Infantil, outros confeccionados pelas crianças, orientadas pela professora, além de outros adquiridos pela própria Unidade Escolar ou colaboração dos pais. Todo o espaço, interno e externo, é bastante pequeno, o que dificulta os trabalhos dentro da própria Unidade, ficando assim proposta a alternativa de aulas passeio e recreações fora da Unidade (PP21, p. 45).

As formas de uso e exploração desses espaços e materiais também não são mencionadas na maioria dos documentos. No entanto, evidenciamos algumas referências sobre a importância do espaço e sua organização no desenvolvimento das crianças.



Vejam os:

Entendemos ser necessário para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ampliarmos as possibilidades dos espaços internos e externos [...] requerem uma organização de objetos e materiais que permitam e estimulem às crianças a brincar. [...] temos como objetivo a organização dos espaços de forma lúdica por meio de materiais e mobiliários, como contribuição no processo educativo das crianças da educação infantil. Este espaço deverá ser agradável, acolhedor, revitalizador das atividades, onde as crianças poderão ser protagonistas da ação (PP08, p. 90).

Na missão de outra instituição podemos verificar esta mesma preocupação:

Ser um espaço físico melhor e maior, com uma estrutura física pensada para atender as crianças de 0 a seis anos com um parque adequado e mais materiais pedagógicos para continuarmos oportunizando as crianças situações de desenvolvimento e aprendizagem (PP17, p. 17).

Ao verificarmos aspectos relativos à segurança e higiene dos espaços e equipamentos, não há indicações claras nos projetos pedagógicos de algum cuidado ou procedimentos de segurança e higiene com espaços, os materiais, manutenção e seus usos. Em apenas um documento evidenciamos uma vaga indicação dessa natureza na movimentação das crianças no espaço externo:

Não esquecendo de algumas limitações e alguns riscos e perigoso, pois o espaço físico do núcleo aqui apresentado, possui um imenso bosque, onde as crianças brincam e sobem em árvores, sempre mediadas pelas educadoras (PP03, p. 39).

Sobre a organização do espaço para os bebês e as crianças pequenas, encontramos referências que focam a estrutura das salas, indicando que estas possuem berços, banheiros anexos (no mesmo ambiente) com banheiras, trocadores e brinquedos, como se fosse uma espécie de registro de patrimônio, como podemos ver neste documento: “O Berçário I recebeu neste ano, 07 berços seminovos, 19 edredons novos e vários brinquedos.” (PP07, p. 11). Ou, ainda, neste: “As duas salas de berçário possuem trocador anexo à sala, equipado com chuveiro” (PP01, p. 8). No projeto pedagógico de uma IEI que atende somente crianças de zero a dois anos há indicação da necessidade de os espaços serem preparados, pensados de acordo com as necessidades dessa faixa etária, apesar de não evidenciamos formas efetivas de organização do espaço que contemple o mencionado neste documento:

Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês, eles devem ser observados, avaliados e mudados, devendo ser modificados a medida em que as crianças se desenvolvem e interessa-se por coisas novas (PP04, p. 10).

Ainda em um (1) documento é possível perceber que os espaços são organizados por salas “ambientes” e seu uso é planejado por meio de cronogramas, em sistema de rodízio. A forma de redação sugere que as atividades de parque, rotinas, arte não são vistas como pedagógicas, pois há uma sala de atividades pedagógicas: “O cronograma de atividade é organizado em sistema de rodízios, separados por salas: atividades de rotina, sala de TV, sala de artes, sala de atividades pedagógicas, parque” (PP05, p. 10).

Em outros dois documentos verificamos a indicação de organização do espaço por “cantos” e “áreas de trabalho”:

Nossa proposta prioriza a organização do ambiente como elemento estimulador para a construção das aprendizagens das crianças, mediante a exploração dos materiais oferecidos e organizados nas áreas de trabalho da sala de aula. Também enfatizamos a participação das crianças nos tempos propostos pela professora, além das interações com seus pares adultos (PP42, p. 32).

Dentro da nossa concepção de Infância e de Educação Infantil esta evidente o resgate da cultura através do brincar de boneca, de vendinha, de mãe e papai, de cozinha. Enfim, pensando nisso cada sala de aula reservou um espaço para trabalhar os cantinho [...] oferece opções e uma rica variedade de materiais ao alcance da criança que favorece o desenvolvimento em todos os seus aspectos. As crianças aprendem melhor quando podem fazer escolhas e

agir por conta própria, permitindo que ninguém sinta um fracasso e que todos possam atuar de acordo com suas possibilidades e limitações (PP25, p. 42).

A infraestrutura revelada nesses projetos pedagógicos parece apontar para um movimento muito tímido de consideração do espaço físico e do ambiente construído e/ou organizado como um aliado fundamental da ação educativa e um elemento revelador da qualidade da educação oferecida. Destaca-se, nesses documentos, a atenção dada à listagem dos equipamentos existentes e, nesse sentido, a presença, quase que unânime, nas listas, de vídeo e TV – estes parecem equipamentos indispensáveis, pois por mais precárias que algumas situações em relação ao espaço tenham sido descritas (salas lotadas, pequenas), nesta mesma unidade não faltam o vídeo e a TV. Quando esses dois equipamentos não aparecem listados como componentes em cada sala, inclusive dos bebês, aparecem como equipamentos organizados em um espaço coletivo e específico para a função, com horários pré-definidos na jornada da IEI e até mesmo como item de compra das APPs:

**BERÇÁRIO:** contém um banheiro com uma banheira fixa de alvenaria e um chuveiro, um vaso sanitário tamanho normal, visando a necessidade de um vaso tamanho infantil e a troca do piso em geral. A sala contém um balcão, dois trocadores, seis berços, uma TV 20 polegadas, um DVD, um microondas (20 litros), vinte e seis colchões e dois ventiladores de teto. Há a necessidade de uma varanda coberta, cercada, com uma porta para receber os bebês (PP37, p. 28).

Junto com a APP comemoramos com lindas festas a Páscoa e o dia das mães, também adquirimos mais dois aparelhos de som para as salas de aula uma TV e um DVD comprados pela APP e TV a cabo na sala de Berçário (PP13, p. 11).

Sala do maternal: é uma sala com um tamanho satisfatório (6m x 8m), porém necessita de abertura de novas janelas para melhorar a ventilação e a luminosidade. Tem um banheiro em seu interior com o sanitário e pia adaptados à idade das crianças, o espaço torna-se pequeno devido o número de crianças, havendo necessidade de ampliação e instalação de outros sanitários. A sala dispõe de televisão e DVD para ações pedagógicas (PP41, p. 36).

Outro aspecto que chama a nossa atenção na descrição dos equipamentos internos são as referências feitas às mesas e cadeiras – ao lermos a relação desses componentes, fica claro que, conforme a idade vai aumentando, aumenta também o número de mesas e cadeiras, como podemos verificar no exemplo:

**Berçário I:** Esta salinha possui uma mesa pequena com duas cadeiras pequenas, um espelho, um ventilador de teto, uma banheira e uma bancada revestida de mármore, chuveiro, uma banheira plástica, berços e um balcão.

**Berçário II:** Nesta sala tem duas mesas pequenas com quatro cadeiras pequenas, um espelho, um armário, um ventilador de teto, uma banheira e uma bancada revestida de mármore, chuveiro, um banheiro com vaso sanitário e colchões.

**Jardim I:** Composta de: 01 mesa de professor, 01 cadeira, 06 mesas pequenas com 26 cadeiras, banheiro com chuveiro, pia e vaso sanitário, filtro de água, 01 armário, 24 colchões e 02 prateleiras onde ficam os brinquedos a disposição das crianças. **Jardim II:** Composta de: 01 mesa de professor, 01 cadeira, 06 mesas pequenas com 26 cadeiras, banheiro com pia, vaso sanitário e chuveiro, quadro negro, relógio de parede, filtro de água, 03 prateleiras onde ficam os brinquedos a disposição das crianças.

**Pré:** Composta de: 25 mesas, carteiras individuais, 02 armários, quadro negro, 16 colchões, 01 espelho, prateleiras com os brinquedos, 01 mesa do professor, 01 cadeira. (PP24, p. 16).

Ou, ainda, em outro exemplo semelhante podemos verificar:

A organização do espaço das salas de aula é de acordo com faixa etária. Para tanto, estabeleceu-se alguns critérios e formas de organização do espaço e trabalho pedagógico para cada uma das turmas, ficando da seguinte maneira:

No Berçário I as atividades seqüenciais e de rotina acontecem em sua maioria dentro do espaço da sala, As refeições e trocas contam com auxílio de uma voluntária. Há necessidade de utilização de berços para o descanso das crianças, Esporadicamente a professora conduz as crianças para o pátio.

No Berçário II essas atividades seqüenciadas acontecem quase que da mesma forma, diferencia-se pela inexistência de berços e maior seqüência de atividades fora da sala.

No Maternal I as atividades seqüenciais são relacionadas em sua maioria de forma lúdica e coletiva no chão com paleógrafo ou nas mesas no refeitório.

No Maternal II, as atividades seqüenciais que acontecem dentro de sala de aula, são efetuadas em materiais de apoio amplos e ocorrem em maioria nas mesas da sala.

As turmas dos jardins I utilizam muito o espaço para suas atividades de rotina, com atividades planejadas e brincadeiras, em salas contam com mesas e cadeiras em determinado espaço.

A turma do jardim II utilizam muito espaço para suas atividades de rotina, com atividades planejadas e brincadeiras, em sala contam com mesas e cadeiras em

determinado espaço (PP23, p. 58-59).

Percebemos ainda, sobre os espaços, que alguns documentos, apesar de apontarem o brincar como um eixo importante do trabalho com as crianças, não mencionam praticamente informações sobre brinquedos (tipos, quantidades, variedades) e espaços destinados às brincadeiras.

Berçário: sala grande com 20 berços. Possui banheira com trocador, que é de extrema necessidade e prioridade para a higiene dos bebês. O banho das crianças é feito diariamente. As paredes do berçário estão sempre decoradas, a fim de que as crianças possam desde cedo começar a observar e se familiarizar (PP32, p. 14-15).

Berçário I: Composta de: 10 berços, 10 colchões, armário com 06 portas, trocador, banheira com chuveiro, 01 espelho, 01 mesa pequena com 04 cadeiras, 03 bebês conforto, 01 relógio de parede, 02 lixeiras e brinquedos diversos. Esta sala é bem ventilada no período matutino. Possui grande variedade de brinquedos, que estão a disposição das crianças. (Espaço de 26,34 m<sup>2</sup>) (PP24, p. 15).

As referências aos brinquedos, quando apontadas, são bastante genéricas:

Na sala do Berçário I, há 6 berços, brinquedos diversos, piscina de bolinhas (tartaruga), 2 cavalinho de balanço, porta-mochilas, lavatórios (chuveiro e banheira), um espelho, uma cômoda, 1 mesinhas, 4 cadeiras, um tapete com espaço amplo para brincadeiras no chão. São acomodadas neste ambiente 12 crianças com idades de 0 a 1 ano (PP10, p. 53).

Observamos que a infraestrutura, anunciada em relação aos espaços para o brincar, denuncia a falta de investimentos que favoreçam a consecução deste direito das crianças, bem como, da compreensão do que representa esta estrutura para a qualidade da educação infantil. O que contraria a tarefa importante das IEIs defendida por Kishimoto (2010, p. 5) – de educar a criança “com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou não despertam mais o interesse”. Pensar então, na seleção de brinquedos considerando os vários aspectos: ser durável, atraente e adequado, apropriado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais, parece se constituir em uma importante questão a ser visualizada nos projetos pedagógicos.

Alguns projetos pedagógicos apontam o espaço como um elemento importante como o “terceiro educador”, o que novamente indica uma discussão sobre o tema, um horizonte de reflexão, como podemos verificar neste exemplo:

A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo de que dispõe permite o uso e desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado. O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com os professores. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (PP07, p. 64-65).

No entanto, na prática a falta de estrutura física e de equipamentos, de referências às formas uso, a ideia de escolarização (arranjos espaciais que privilegiam o uso de mesas e cadeiras), a não visibilidade das características e especificidades dos pequenos, desafiam tanto esses protagonistas (as crianças) como professores e funcionários a serem criativos em um ambiente pouco desafiador e por vezes enfadonho. Esta situação sobre o espaço também nos leva a questionar as dificuldades na afetivação dos critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos das crianças, o uso na prática dos parâmetros de infraestrutura e dos indicadores de qualidade da educação infantil e nos faz concordar com Lorenzo (2008) que a organização do espaço pode ser, um ato não só de criatividade pedagógica e arquitetônica, mas uma declaração cultural, social e política sobre quem achamos que as crianças são e sobre quais são os seus direitos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fortunati (2003, p. 8) salienta que o reconhecimento da competência da criança em ambientes educativos coletivos (fora da família) encontra vida no momento em que a competência pôde evidenciar-se em um contexto de recursos adequadamente e apropriadamente organizados para consentir que ela acontecesse. Em um ambiente empobrecido em termos de desafios, relações e interações, fica muito difícil observar a profunda capacidade das crianças e seu protagonismo.

Essa reflexão nos remete à infraestrutura declarada, anunciada nos projetos pedagógicos das IEs pesquisadas e, principalmente, nos fazem pensar que há uma urgente necessidade de reestruturação dos espaços físicos. No entanto, entendemos que essa reestruturação não pode ser desconectada da ideia de criança e de educação infantil, ou seja, dos sujeitos que habitam esses espaços. Se, de um lado, temos nos documentos o anúncio ou a denúncia da precariedade – tamanho reduzido dos espaços e excesso de crianças, de outro, temos investimentos e organizações que, sob a ótica de imagem de criança competente, parecem-nos desnecessários, ou mal planejados, como, por exemplo, os equipamentos de TV e vídeos, microondas na sala dos bebês; a organização dos grupos de crianças sempre pela mesma faixa etária (questão conceitual, mas também de infraestrutura), desfavorecendo o encontro entre idades mistas; horários e rotinas rígidas para uso de espaços internos e principalmente externos; a não menção de brinquedos e espaços para o brincar são situações que sugerem que falta (por parte dos gestores, dos professores, das APPs) uma reflexão mais profunda sobre a organização do ambiente, compreensão de que este pode favorecer e sustentar as relações, as interações, a autonomia, a construção da identidade das crianças, a segurança, o sentimento de pertença, ou, ao contrário, ser inóspito, enfadonho. Considerando esses fatores, poderíamos então, perguntar: por que os professores ou as crianças têm necessidade de uma TV ou de um vídeo na sala? Por que microondas na sala dos bebês? Será que a TV garante um certo ‘sossego’ ou tenta substituir a falta de organizações mais desafiadoras?

Assim, a infraestrutura, a organização dos espaços, os materiais que temos e como são disponibilizados, marcam o tipo de serviço e indicam como entendemos a criança, qual a imagem que temos dela, bem como do papel de professor e da própria família.

Certamente para criar espaços com uma dimensão social, afetiva, educativa, relacional, é necessário manter uma vigilante e clara atenção às crianças pequenas, ao seu processo de crescimento, desenvolvimento e ao seu particular modo de viver e ver o mundo, de transformar os objetos, de interagir e de experimentar o que está ao seu alcance. Requer perguntar: o que dispomos para bebês e crianças pequenas? De que forma dispomos? Os espaços e equipamentos guardam referência, familiaridade com o mundo e a cultura das crianças? Qual o espaço, objetos, materiais e contexto para o brincar? O espaço considera as relações? Permite repouso durante a jornada?

Os projetos pedagógicos analisados parecem indicar que o contexto das IEs, a organização do espaço

físico guarda, sobretudo, uma familiaridade com a escola regular (aumento de mesas e cadeiras conforme a idade). Apesar de indicar o brincar como um eixo de trabalho de algumas IEIs, há poucas indicações do espaço para o brincar e, principalmente, para o brincar livre da necessidade de ser rotulado como ‘intencional – que ensina’, o que gera comportamentos de intervenções muitas vezes tão diretivas e invasivas que esvaziam o significado desse momento para a própria criança e evidenciam também a ausência de clareza sobre o brincar o que explicita que este eixo de trabalho anunciado de um papel mais formal do que efetivamente possibilita a organização das ações cotidianas com e para as crianças.

Outro aspecto que merece atenção é a falta de referências sobre o espaço dos adultos – em nenhum documento encontramos algum apontamento que indique a necessidade de espaços organizados para os professores, para receber as famílias nas IEIs. Poderíamos ainda perguntar: os espaços e os equipamentos levam em consideração as necessidades dos adultos? Como é organizado o espaço para acolher as famílias? Como e em que espaços são recebidos os bebês de colo?

As questões parecem simples, no entanto, acreditamos que, se não forem feitas e respondidas, implicam a qualidade das relações e do próprio desenvolvimento dos papéis. Portanto, concordamos com Lorenzo (2008, p. 11), quando alerta que criar espaços não basta

– porque o espaço deve transformar-se em ‘lugar’ e isso requer muito mais que um bom projeto arquitetônico – requer o reconhecimento das pessoas que habitam esse lugar e habitar significa sentir-se parte, então, é necessário cuidado não só do espaço, mas também das relações que se desenvolvem nele e com ele.

Compreender, então, o espaço na perspectiva dos sujeitos que os utilizam, favorecendo o desenvolvimento das relações e aprendizagens, requer atenção na sua organização tanto interna quanto externa, requer considerar as características das crianças, as necessidades (tanto dos adultos como das crianças e das suas diversas idades), o tempo de permanência nas IEIs, a segurança, a higiene dos equipamentos, os objetos, as cores, a luminosidade, as informações culturais e estéticas que estamos oferecendo. Nesse sentido, Fortunati (2008) destaca algumas condições de organização respeitadas com os pequenos, com as suas famílias e os professores: ser identificado, transparente e compreensível; que seja capaz de fazer-se conhecer e usar; capaz de promover encontros entre crianças, e entre crianças e adultos, respeitando o desejo de ficar também um pouco só; que seja na ‘medida’ de cada pessoa – criança e adulto – sem achatar um ou outro; que seja capaz de historicizar, acolhendo a memória das experiências que são realizadas no seu interno (FORTUNATI, 2008, p. 17).

## REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- [2] Fortunati, A. I servizi educativi per ibambini e lefamiglie: i dati, le linee di tendenza e le possibili strategie di sviluppo, qualificazione e regolazione. In: Fortunati, A. (Org.). Pratiche di qualità: indentità, sviluppo e regolazione del sistema dei nidi e dei servizi integrativi. Firenze, Italia: Azzano San Paolo, 2003.
- [3] Pedagogia infantile e spazio educativo: l’ambiente come progetto di relazioni per esperienze possibili. In: Fortunati, A.; Fumagalli, G.; Galluzzi, S. La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l’infanzia. Città di Castello/PG- Itália: Azzano San Paolo, 2008
- [4] Kishimoto, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Audiência pública. Ago. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 nov. 2010.
- [5] Lorenzo, R. Lo spazio di qualità. In: Fortunati, A.; Fumagalli, G.; Galluzzi, S. La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l’infanzia. Città di Castello/PG- Itália: Azzano San Paolo, 2008.
- [7] Moss, P.; Penn, H. Transforming nursery education. Londres: Paul Chapman Publishing, 1996.
- [8] Sampieri, R. H. et al. Metodologia da pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.



# Capítulo 3

## *O trabalho com artes em turmas de educação infantil*

*Sandra Mello de Menezes Felix de Souza*

*Patricia Batista Schunk*

**Resumo:** O presente texto é resultado do aperfeiçoamento de um artigo publicado nos anais do Congresso EDUCERE (PUCPR), no ano de 2015. Ele tem por objetivo fazer uma análise teórica sobre o trabalho com Artes desenvolvido nas escolas, além de apresentar algumas atividades realizadas por turmas de Educação Infantil, de 4 anos de idade, de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) no município de Niterói/RJ. Nesse contexto, compreendemos que por meio da arte podemos sentir, falar e recriar uma realidade, compor a própria vida de uma maneira em que resgatamos a sensibilidade, valorizando a autoestima e conquistando o respeito. A criatividade é um produto da necessidade natural que nos convida a estabelecer sentidos, organizar e explorar experiências que vivemos utilizando a mente de uma forma sempre inovadora. A princípio, foi apresentada a História da Arte e sua evolução dentro do sistema educacional, como força motriz no desenvolvimento social da humanidade, logo após, foi destacada a aproximação da arte na educação nas diversas tendências pedagógicas, e expondo de que maneira, na “Proposta Triangular”, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, o ensino da arte funciona como facilitador para o desenvolvimento cognitivo saudável, tornando-se uma relação prazerosa dentro da escola. Ademais foi observado a ação criativa sob os enfoques filosófico e psicológico. Compreendemos que isso se dá na comunidade, através de metodologias e recursos que desbloqueiam as dificuldades de aprendizagem e promovam a transdisciplinaridade. A partir daí, espera-se despertar reflexões sobre as inúmeras possibilidades de trabalho do professor como facilitador da ampliação da capacidade criativa, gerando assim condições que favoreçam o desempenho e crescimento dos alunos, ao mesmo tempo em que promovam a autoestima e a criatividade. Finalizamos com um relato de experiência do trabalho desenvolvido com Artes realizado em uma escola municipal de Educação Infantil sob a perspectiva da “Proposta Triangular”.

**Palavras-chave:** Artes. Criatividade. Educação Infantil.



## 1. INTRODUÇÃO

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Arte é considerada obrigatória na educação básica, e tem o comprometimento de promover o desenvolvimento cultural do aluno. Tendo o professor como mediador e, este apoiado pela Proposta Triangular, propiciando assim o diálogo entre os diversos saberes, deve desenvolver sua sensibilidade, sua perspicácia para que possa estar atento às oportunidades de desenvolvimento de um aluno crítico e participativo e, preparado para uma leitura de mundo mais ampla.

A atuação do professor como facilitador das capacidades criativas deve compreender de que maneira a arte como área de conhecimento com seus objetivos e especificidades pode ser utilizada como recurso no desenvolvimento da criatividade ampliando a visão de mundo, propondo novas formas de interação que ao reforçar os laços resgata a sensibilidade, conquistando o respeito, visto que podemos até recriar uma realidade.

## 2. UM BREVE RELATO SOBRE HISTÓRIA DA ARTE

Na Grécia Antiga (séc. V A.C), Platão criou um sistema educacional baseado na educação artística, em que as crianças participavam de jogos adequados ao seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que estavam sendo preparados para a vida pelo contato com o lúdico. Mais tarde, Comênio, educador e filósofo, divulgava que a atividade artística influenciava a pedagógica.

Durante a Idade Média, a Arte, principalmente o teatro, foi condenada pela Igreja, mas durante a Renascença surgiram academias em que seus membros tornaram-se professores. Neste período, nas escolas francesas foram introduzidos teatro, dança, canto, pintura, estudo da natureza e trabalhos manuais. Com o tempo a educação foi se tornando mais liberal, e as escolas Inglesas incluíram teatro e dança no currículo.

No Brasil, antes da vinda dos portugueses já existia a arte rupestre ou arte mural e a arte indígena, que se relacionava com a vida, a realidade social, um mundo mágico e religioso. Aproveitando-se desta tendência natural para a dança e música, os jesuítas utilizaram as Artes como instrumento pedagógico para a educação religiosa.

Houve nas últimas décadas momentos históricos do trabalho educativo de artes nas escolas que foram importantes nos movimentos culturais na relação entre arte e educação desde o século XIX. Nas escolas secundárias públicas e particulares o retrato e a cópia de estampas eram os métodos didáticos utilizados. Nas escolas públicas elementares a atividade artística não era incluída no currículo, pois possivelmente acreditava-se que esta seria menos importante.

No final do séc. XIX, com a indústria sendo implantada no país, transformando o modelo econômico, passou a haver uma preocupação com a arte-educação e o principal objetivo dos políticos e intelectuais era reformular e organizar a educação para o trabalho.

No Brasil dos anos 20 houve tentativas de se criar arte fora das escolas, por exemplo: os movimentos culturais como a Semana de Arte Moderna de São Paulo em 1922, a criação de universidades (anos 30), o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951.

Na década de 60 foi muito discutida a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. Em uma tentativa de aproximação entre as manifestações ocorridas fora do espaço escolar e o que se ensina dentro dele surgem os movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60) com os festivais da canção e experiências teatrais, da contracultura (anos 70).

Apesar destas iniciativas, a arte nas escolas passa a ser entendida como mera oferta de atividades artísticas, muitas vezes separada de um projeto coletivo de educação escolar, e os professores são obrigados a atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) de tal forma que muitas escolas apresentam práticas reduzidas ou ausentes de aprendizagem da Arte. Este quadro estende-se pelas décadas de 80 e 90, em que se “conscientizam do papel específico que a escola tem em relação às mudanças sociais e culturais” e há “um redirecionamento pedagógico que incorpora” os “conteúdos culturais universais” (CENAFOR, 1983 apud FERRAZ; FUSARI, 1999, p.31).

Para ajudar no enfrentamento e superação destes problemas que dificultavam o ensino de arte foi organizado o movimento Arte-Educação, compostos de professores de arte formal e informal.

Para Barbosa:

Arte-Educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que a designa denota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da Educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação. (BARBOSA, 1978, p.12-13)

Nesta mesma época, outro fator de mudança foi a constituição da pós-graduação em ensino de arte. Este novo posicionamento sobre o ensino e a aprendizagem e a mobilização profissional (anos 80), entre outros, vêm acompanhando o ensino artístico desde sua introdução até sua expansão por meio da educação formal e de outras experiências (em museus, centros culturais, escolas de arte, conservatórios, etc.).

Nas últimas décadas houve mudanças nas em relação à formação de professores do ensino de Arte. A LDB mudou o termo de Educação Artística para Ensino de Arte e o tornou uma disciplina obrigatória desde a educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural, conforme dispõe o segundo parágrafo do Artigo 26 “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1986). Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) - PCN - em 1997, o ensino da Arte passa a ter maior abrangência e complexidade, já que propõe quatro modalidades artísticas: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais (incluindo artes plásticas, fotografia, publicidade, cinema, Televisão, artes gráficas, etc.).

Chegamos ao século XXI com propostas envolvendo ações, integrando fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização sociocultural, cujo ensino de Arte se direciona para a valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem, aumentando a exigência da presença do professor especialista e comprometido em cada uma das linguagens citadas nos PCN – Arte (BRASIL, 1997).

### 3.TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO EM ARTES

As tendências pedagógicas que direcionaram a educação no Brasil nos mostram que as mudanças sociais vividas pela sociedade estão relacionadas intimamente com os movimentos culturais e suas produções, bem como a educação em arte. Segundo Libâneo (1989 apud MENDES, 2006, p.21) podemos destacar duas correntes pedagógicas: a Liberal e Progressista. A Pedagogia Liberal se subdivide em: Tradicional (com treino intensivo, a repetição e a memorização, em que o professor transmitia a informação aos alunos, que tinham uma atitude passiva), Renovada (ênfase na expressão, observa-se o comportamento dos alunos, seus interesses, sua espontaneidade – Dewey), Renovada-Não diretiva (escola como formador de atitudes, mais preocupada com os aspectos psicológicos do que com os sociais ou pedagógicos – Anísio Teixeira) e tecnicista (adequar a educação à proposta econômica e social - capitalismo -, preparando mão-de-obra para o mercado de trabalho). Já a Pedagogia Progressista, divide-se em: Libertadora (conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos – Paulo Freire), Libertária (“pedagogia institucional”, liberdade total, descobertas de respostas relacionadas às exigências da sociedade – Freinet e Arroyo) e Crítico-Social dos Conteúdos (ênfase aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social, enfatizando o papel da escola nas mudanças sociais, atribuindo assim sentido histórico às sociedades) (BARBOSA, 1989).

### 4.ARTE E EDUCAÇÃO – ESPECIFICIDADES E OBJETIVOS

A preocupação com a educação em arte e a ampliação do acesso aos domínios estéticos e artísticos fez com que Ana Mae Barbosa, educadora, pesquisadora, primeira brasileira doutorada em Artes-Educação, principal referência no Brasil para o ensino de artes, percebesse que a educação em artes poderia ser libertadora já que facilita o processo de aprendizagem e prepara o aluno para enfrentar o mundo. Mas, para que isso acontecesse, havia a necessidade de professores atualizados, contato com artistas para provocar debates e abrir os olhos para diferentes leituras, além de acesso aos trabalhos artísticos para conhecer diferentes codificações.

Essa reflexão contribuiu para que ela desenvolvesse uma nova abordagem para o ensino de artes, batizada de “Metodologia Triangular”. Que é um trabalho pedagógico apoiado em três vértices do conhecimento em arte: o “fazer artístico”, a “análise de obras artísticas” e a “história da arte”. Compreende-se que uma abordagem triangular, permite que cada professor construa sua própria metodologia ao entrelaçar a sua prática com teoria artística e estética, em um encontro único com as vivências ímpares de seus alunos.

A abordagem foi rebatizada de “Proposta Triangular” e em suas três ações básicas - criação, leitura da obra de arte e a contextualização - não necessariamente obedece a essa ordem rígida, procura propiciar ao aluno conhecimentos básicos culturais que serão necessários para se levar uma vida social ativa. A autora defende que:

“num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. Em arte-educação, a proposta triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, correspondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: leitura e alfabetização (BARBOSA, 1998, p.35).”

A leitura de mundo e de si se dá dentro de um contexto, o aluno enxerga através das experiências que vivenciou, cabe ao professor instrumentalizar este aluno para que ele possa estabelecer várias relações, entre elas as sociais, históricas, psicológicas com um amplo saber acadêmico e cultural.

## 5. CAPACIDADE DE CRIAR E A EDUCAÇÃO

Tradicionalmente a escola sempre foi um lugar em que há transmissão dos saberes acumulados, e os professores são responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades e do crescimento do educando. Por isso:

a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico (CSIKSZENTMIHALYI; NAKAMURA, 2003 apud SIQUEIRA, 2008, p. 48).

O professor ao levar a criança a ação de conhecer, apreciar e realizar as diversas formas artísticas por experimentar diferentes materiais e dar sentido a sua experiência, propicia e estimula o desenvolvimento da percepção estética e do pensamento artístico, ao mesmo tempo que desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação.

## 6. A CRIATIVIDADE SOB O ENFOQUE FILOSÓFICO

Os filósofos antigos Platão e Sócrates relacionavam a criatividade à concepção filosófica, que no ato da criação o artista recebia algum tipo de mensagem dos deuses, estavam sob a inspiração divina, portanto, fora do controle humano, um dom especial que atingia poucos sobre a face da terra, envolvendo a criatividade num misticismo. Segundo Assumpção (1981, p.15), “Como ‘inspiração divina’, Platão e Sócrates (séc. V a.C) consideram a criatividade como um poder superior, como uma força intuitiva arrebatadora, como uma inspiração transcendental, na qual o criador perdia o controle de si mesmo”.

Atualmente filósofos têm ligado a criatividade a um impulso criativo, gerador contínuo de novidades, que vem de dentro para fora, e como uma força cósmica, rítmica ou cíclica, renova-se constantemente num impulso para o crescimento.

## 7. A CRIATIVIDADE SOB O ENFOQUE PSICOLÓGICO

As teorias psicológicas foram desenvolvidas quando a criatividade passou a receber um tratamento mais científico, quando diferentes aspectos como a personalidade, cognição, comportamento, foram estudados em abordagens como a Teoria Associacionista -acredita que o pensamento, acontece como uma forma de associar ideias, derivadas da experiência. Em um processo de tentativa e erro, a criatividade é um contexto de combinações entre ideias anteriores com ideias novas formando algo original. Mednick é uma referência desta teoria.

Na teoria Gestáltica o criador tem uma visão total, enxergando o todo, um processo apoiado em um pensamento consistente, quando se depara com um problema, analisa-o como um todo. Wertheimer é um dos representantes desta teoria.

Na teoria psicanalítica a criatividade surge de um conflito do inconsciente, e está ligada à imaginação. Está presente tanto nas brincadeiras das crianças como no processo de criatividade dos adultos, que fantasia sobre um mundo imaginário e as forças que impulsionam tais fantasias, os desejos não satisfeitos e reprimidos. As pessoas insatisfeitas criam como uma forma de acalmar certos impulsos e reduzir tensões. Freud é o maior representante desta teoria.

### **8. ETAPAS DO PROCESSO MENTAL CRIATIVO**

O processo criativo é uma forma de o intelecto armazenar e associar elementos, que formarão novas combinações. Tom Comella (1975 apud ASSUMPÇÃO, 1981) atribui cinco funções ao processo de criação: percepção do problema; incubação; compreensão; elaboração, experimentação e avaliação; aplicação.

O conceito de Vygotsky sobre a formação social e a construção dos processos psicológicos, pode ser uma estratégia de desenvolvimento da criatividade, na interação através da ação do outro mais experiente, como mediador, uma pessoa pode vir a aprender, a saber e a criar, já que nas interações sociais e culturais há um desenvolvimento amplo da imaginação que se expressa nos diversos aspectos culturais, como literatura, arte, ciência e tecnologia, uma visão criativa da educação, explorando as potencialidades e possibilitando novas ideias em uma educação voltada para o futuro, para a criação.

Pesquisadores consideram que o professor tem um grande poder de influência e que esta tanto pode favorecer quanto trazer dificuldades ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

[...] o professor tanto pode despertar o interesse do aluno para um tema ou área do conhecimento como leva-lo a odiar uma determinada matéria. Tanto pode conscientizar o aluno de seus talentos e possibilidades, como minar a sua confiança em sua capacidade e competência. Tanto pode contribuir para a formação de um autoconceito positivo como, pelo contrário, para a formação de uma imagem negativa de si mesmo, levando a se fechar para os recursos de sua imaginação e capacidade de criar. (ALENCAR, 2001 apud SIQUEIRA, 2008, p.78)

### **9. TRABALHO PRÁTICO COM ARTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Partindo da premissa do papel fundamental do professor em fornecer experiências que levem à reflexão, a UMEI definiu como modalidade de trabalho a Pedagogia de Projetos, um conceito elaborado por Fernando Hernández (1998), que o compreende como uma concepção de ensino, que requer mudanças na postura de trabalho do professor e consequentemente no conhecimento escolar.

Nesse caso, a Pedagogia de Projetos possibilita a interdisciplinaridade, pois permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem (MOURA, 2010).

Compreendemos que a Pedagogia de Projetos possibilita uma aprendizagem significativa, pois permite que a criança possa decidir, opinar, debater, construir sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos. Isso é possível ao propor a resolução das atividades por meio de processo de elaboração pessoal, onde a criança é convidada a buscar, descobrir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (MOURA, 2010).

Segundo o Referencial Curricular do ano de 1998:

Os projetos podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc. Uma das condições para sua escolha é que ele mobilize o interesse do grupo como um todo. As crianças, em primeiro lugar, mas também os professores, devem sentir-se atraídos pela questão (BRASIL, 1998, p. 110).

Ainda, de acordo com as ideias de Hernandez (1998) o trabalho por Projetos pode ser dividido em 4 etapas: problematização (início; as crianças irão expressar o que já conhecem sobre o assunto, que poderá surgir espontaneamente ou mesmo pela estimulação do professor, desenvolvimento (momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização; as crianças devem ser colocadas em situações que as levem a inquietações, levando a reelaboração das

explicações), aplicação (aplicação dos conhecimentos obtidos na execução do projeto na sua realidade) e avaliação (tem, para o educador, uma dimensão diagnóstica, investigativa e processual para investigar o desenvolvimento das crianças, assim, poderá decidir como mediar estratégias para que avancem na construção de conhecimentos, e verificar em que medida o processo está coerente com as finalidades e os resultados obtidos). (MOURA, 2010)

O projeto de trabalho sobre Artes era um desejo antigo de uma das professoras autoras. Ele pôde tomar corpo a partir do momento que percebeu um interesse do seu grupo por atividades artísticas como um todo (música, dança, pintura, modelagem, etc.).

As atividades artísticas foram desenvolvidas em forma de projeto de trabalho sobre Artes com grupos de 4 anos de idade. A princípio, as professoras regentes pensaram em explorar prioritariamente as Artes plásticas, depois passando à Arte Visual, em geral. E, para isso organizaram o trabalho explorando o que, em sua visão, poderia ser mais familiar para a criança. Pois estavam de acordo com a ideia de que [...] “as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente” (BRASIL, 1998, p. 85).

Sendo assim, a princípio, as professoras selecionaram as obras do artista Romero Britto, conhecido mundialmente por suas obras coloridas e alegres, pela popularidade das peças que produz. Foram explorados quadros e peças famosas de seu acervo e experimentamos a técnica de colorir cada pedaço do desenho com uma textura diferente. No quadro “O abraço”, utilizaram diferentes materiais para compor uma releitura.

É interessante propor às crianças que façam desenhos a partir da observação das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos. O professor pode pedir que observem e desenhem a partir do que viram. Por exemplo, as crianças podem perceber as formas arredondadas dos calcanhares, distinguir os diferentes tamanhos dos dedos, das unhas, observar a sola do pé e a parte superior dele, bem como as características que diferenciam os pés de cada um (BRASIL, 1998, p. 101).

Posteriormente, exploraram o trabalho dos artistas abstratos, pois consideravam que os traços, pontos e linhas curvas fossem chamar atenção das crianças. Muitas vezes durante a apresentação de imagens de quadros dos artistas os alunos afirmavam que conseguiam fazer algo parecido. Seguindo esse movimento feito pelas crianças, o Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), explica que “algumas crianças destacarão cores e outras, dependendo da sensibilidade, poderão arriscar comentários sobre a similaridade gráfica entre o trabalho do artista e de suas próprias produções”.

Utilizando um computador ligado à internet dentro da sala e projetando as imagens, foi possível mostrar inúmeras obras dos artistas abstratos, como: Joan Miró, Paul Klee e Wassily Kandinsky. A partir disso, alguns quadros foram escolhidos para serem reproduzidos.

Uma exposição de Joan Miró, em um museu na cidade do Rio de Janeiro, foi inspiração para a realização do planejamento das professoras. As obras chamaram atenção pela simplicidade e familiaridade do material utilizado pelo artista.

Avançando o trabalho, foi inserida a Arte Naif<sup>4</sup> no projeto, e houve uma identificação imediata com as obras, por conta dos artistas Naif, principalmente os brasileiros, retratarem cenas do cotidiano do povo, que não são temas comumente retratados por artistas e obras não oriundos de movimentos artísticos, ou escolas de arte tradicionais.

Para dar maior concretude ao que estava sendo estudado, as professoras planejaram uma aula-passeio<sup>5</sup> ao MIAN - RJ (Museu Internacional de Arte Naif), com as crianças de 4 anos de idade.

Por lá, foi possível ver obras de artistas brasileiros, inclusive, algumas que haviam sido observadas nas pesquisas prévias na internet, apresentadas às crianças. Por conta disso, elas ficaram encantadas em ver os mesmos quadros anteriormente apreciados e sentiram-se à vontade para explorá-los.

<sup>4</sup>[...] Naif é aquilo que retrata simplesmente a verdade, a natureza sem artifício ou esforço: que é graciosamente inspirado pelo sentimento; ingênuo e primitivo. (FINKELSTEIN, 2001).

<sup>5</sup>É uma aula viva, animada, com a construção coletiva do conhecimento. Os alunos estudam in loco os assuntos que estão trabalhando em classe. Conceito elaborado e difundido por Célestin Freinet.

No museu foram desenvolvidas algumas atividades pela arte-educadora, aproximando os observadores e os artistas.

Esta aula-passeio teve momentos de volta ao projeto desenvolvido anteriormente a esse, batizado de Projeto Identidade. Por isso, foram elaboradas atividades pensando nas crianças e, em formas de se reconhecerem e reconhecerem seus pares como iguais e ao mesmo tempo respeitando as diferenças individuais.

Ao longo da visita ao MIAN, foi possível também, a identificação de quadros que retratavam as festas populares estudadas durante o período próximo ao dia do Folclore, bem como pessoas com camisas de times de futebol, que remeteu ao Projeto Copa do Mundo, assim como foram observados locais familiares, entre outros quadros que aproximaram a realidade das crianças à Arte.

Levar crianças tão pequenas a esses locais representa um desafio em diversos sentidos, pois muitas pessoas ainda acreditam que a educação para os pequenos também deve ser pequena.

É preciso destacar que a primeira infância é a fase mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Nessa fase as janelas de aprendizagem estão abertas e prontas para receber todo tipo de informação que lhes for oferecida, por isso a necessidade de valorizar e estimular as crianças nessa fase.

Explorar um ambiente externo à escola, favorece que os conceitos sejam melhor compreendidos com a vivência na prática. Permitir que as crianças percebam com todos os sentidos é muito mais rico, do que apenas uma exposição oral em uma sala fechada com desenhos projetados em duas dimensões. Além disso, todo o material coletado durante os passeios são explorados posteriormente com a dinamização dos conceitos em sala de aula.

Após a rica visitação ao MIAN, as professoras propuseram explorar mais intensamente um artista Naif. Mestre Vitalino era um escultor que retratava o cotidiano de sua vida e da região em que nasceu e viveu. Sendo assim, foi utilizada a argila para modelar objetos do cotidiano ou o que viesse à cabeça dos pequenos artistas.

Próximo à culminância do projeto, foi montada uma exposição dos trabalhos de Arte realizados pelas crianças, que aconteceu no Dia da Família da UMEI. A resposta das crianças para cada assunto trabalhado no Projeto Artes foi imediata e as professoras perceberam duradoura também. Pois compreendemos que:

[...] as produções devem ser expostas, durante um certo período, nas dependências das instituições de educação infantil, tanto nos corredores quanto nas paredes das salas, o que favorece a sua valorização pelas crianças. Produção, 105 comunicação, exposição, valorização e reconhecimento formam um conjunto que alimenta a criança no seu desenvolvimento artístico. A participação em exposições organizadas especialmente para dar destaque à produção infantil colabora com a auto-estima das crianças e de seus familiares (BRASIL, 1998, p. 104).

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte e a vida estão muito próximas. A realidade demanda o desenvolvimento de habilidades, como no aprendizado da escrita, em que se requer imaginação, a capacidade de lidar com situações difíceis e o improviso. Mas mesmo antes do período da alfabetização, o corpo transborda a necessidade de expressão e as crianças criam imagens, simbolismo, contornam suas mãos, em uma criação próxima à pintura rupestre e da arte primitiva. Com um grande potencial de criação e, sendo motivadas, despertam para a leitura da escrita com mais maturidade.

Sendo um ser político, no sentido grego social, o homem só alcança a plenitude ao estar inserido na comunidade. A educação se faz necessária para que haja socialização. E a arte tem papel fundamental nesse processo, por meio dela e através dela o desenvolvimento de uma pessoa se torna completo.

As professoras ao elegerem a sua prática pedagógica procuraram basear o seu fazer no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, onde as Artes Visuais foram predominantes na integração dos aspectos afetivos, estéticos e cognitivos dos alunos.

Com a evolução dos estudos sobre Artes para crianças da Educação Infantil, foram repensadas as práticas mecânicas de apenas colorir figuras prontas, visto que a criança por volta da idade dos 4 anos, já é capaz



de registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas em seus desenhos, sendo possível perceber características específicas em obras de arte.

Deste modo, o projeto de trabalho sobre Artes, desenvolvido pelas professoras, procurou contemplar a demanda registradas nos documentos oficiais, além de possibilitar uma aproximação, bem como, apropriação de conceitos e técnicas artísticas. A avaliação constatou que os objetivos foram atingidos e que todas as envolvidas, professoras e crianças, finalizaram o projeto bastante enriquecidas em experiências artísticas.

## REFERÊNCIAS

- [1] Assumpção, J. M. Criatividade e Orientação Educacional. São Paulo: Editora Cortez, 1981.
- [2] Barbosa, Ana Mãe. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- [3] \_\_\_\_\_. Recorte e Colagem. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- [4] \_\_\_\_\_. Arte-educação no Brasil das Origens ao Modernismo. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- [5] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- [6] \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.
- [7] Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- [8] Hernadez, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho. Porta Alegre: ArtMed, 1998.
- [9] Ferraz, Maria Heloísa C. de T.; Fusari, Maria F. de Resende e. Metodologia do Ensino de Arte. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- [10] Finkelstein, L. Brasil Naïf. Arte Naïf: testemunho e patrimônio da humanidade. Editora Novas Direções: Rio de Janeiro, 2000.
- [11] Mendes, Gilce Aid Gargione. A Educação Artística na Escola Pública. 2006. 49 folhas. Monografia, UCAM, Niterói, defesa em 26/01/2005.
- [12] Moura, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora. Em *Só Pedagogia*. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2019. Consultado em 01/06/2019. Disponível na Internet em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=2>
- [13] Siqueira, Cristina Martins. Jovens com Diagnóstico de Deficiência Mental: uma Intervenção em Grupo a Partir de Pressupostos da Criatividade. 2008. 170 folhas. Tese de Mestrado, Universidade de Brasília, DF, defesa em junho 2008.

# Capítulo 4

## *O que é ser professor(a) da infância? Representações de futuros(as) professores(as)*

*Vera Luísa de Sousa*

*Alberto Albuquerque Gomes*

**Resumo:** O presente texto é o recorte de uma investigação, de caráter longitudinal e comparativo, em fase de finalização e cujo objetivo principal é identificar e analisar de forma comparativa como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência nos cursos de formação inicial de instituições de ensino superior. Os sujeitos são acadêmicos(as) matriculados(as) em cursos de formação de professores de duas instituições de ensino superior de regiões distintas: a UNESP de Presidente Prudente/SP e a UFMS de Corumbá/MS, totalizando 78 participantes. Os dados foram coletados no início do ano letivo de 2011, e, no início do segundo semestre letivo de 2013, a partir do uso de questionários mistos. Desta forma, o presente texto trará a análise de questões que fizeram parte da fase de coleta de dados que procuraram conhecer o que pensam os participantes sobre a definição do que é ser professor(a) do Ensino Fundamental e sobre as tarefas que deve assumir. Uma das constatações possíveis é a de que a noção de criança presente no imaginário dos sujeitos ainda se distancia da perspectiva científica, sobretudo da trazida pela Sociologia da Infância, que considera a criança como sujeito ativo, múltiplo e ator social competente. Pode-se também afirmar que, de certo modo, a tese desenvolvida no trabalho de que “o papel da educação formal na constituição das representações sobre o mundo, as pessoas e as coisas pelos sujeitos escolarizados é fulcral”, confirmou-se a partir da constatação histórica de que a formação de professores no Brasil esteve sempre submetida a decisões e orientações de ordem política e econômica, contribuindo com a formulação de representações sobre a profissão docente que a superestimam ou a subestimam.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Identidade profissional. Representações sobre a docência.

## 1. INTRODUÇÃO

A partir do final dos anos 1990 do século XX, os estudos sobre a formação de professores ganharam espaço significativo na área educativa revelando uma tendência, embora dissimulada, de (co) responsabilizar os cursos nos quais a formação ocorre pela decantada crise da educação escolar.

Esta tendência, verificada nas últimas décadas, e a universalização do acesso à educação básica obrigatória num contexto marcado pela redemocratização do país despertaram nossa atenção para dois outros aspectos: 1) o resgate da visibilidade do(a) professor(a) no processo educativo; e, 2) o reconhecimento de que, em grande medida, o aprimoramento dos processos de ensino/aprendizagem e de profissionalização da docência pode ser melhorado a partir de investigações que produzam conhecimentos sobre o modo como se organizam e se ofertam tais cursos.

Tendo em vista o segundo aspecto conduzimos uma pesquisa, de caráter longitudinal e comparativo, para conhecer como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência em cursos de formação inicial em nível superior em duas instituições brasileiras situadas em diferentes estados e regiões do país, uma no estado de São Paulo, região Sudeste e outra no estado de Mato Grosso do Sul, região Centro Oeste.

Para este texto tomamos um pequeno recorte do estudo com o objetivo de conhecer como os(as) participantes - professores(as) em formação - definem o(a) professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as tarefas que a ele(a) atribuem. Os sujeitos, matriculados(as) no terceiro ano dos cursos de Pedagogia, estão assim distribuídos: são 59 da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, de Presidente Prudente (FCT/UNESP), sendo 31 no período diurno e 28 no noturno; e, 19 do Campus Pantanal de Corumbá da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS).

Cabe salientar que nossa análise será fundamentada na história da formação de professores no Brasil, porque entendemos que os marcos históricos constituem importantes aportes de leitura da realidade ou das realidades vivificadas nos tempos passado, presente e futuro ajudando na compreensão dos modos de organização das instituições escolares e na identificação de modelos de pensamento difundidos por elas.

## 2. EDUCAÇÃO E SUJEITO

Nosso ponto de partida é a concepção de educação como mediadora da interrelação sujeito-mundo. Como sabemos muito já se falou e se estudou sobre a função socializadora da educação escolar, assim como muitas teorias como a da educação como capital humano e a da educação como reprodução se esforçaram para explicar a força das determinações econômicas e estruturais sobre a organização da escola e, sem dúvida, são teorias que têm méritos e vêm nos ajudando a entender mais e melhor os meandros da seara educacional. Porém, aqui queremos tratar da educação como instância que nos coloca em contato com o mundo e sua produção e que, portanto, faz a mediação entre nossas singularidades e as diversidades presentes no entorno. Sejam diversidades étnicas, religiosas, ideológicas ou de gênero, ou diversidades geográficas, históricas, culturais ou psíquicas. Somos todos ocupantes do mesmo espaço: a Terra, porém somos múltiplos nos nossos modos de ser, pensar e agir na ocupação desse espaço.

Lidar com tantos contrastes e contradições é uma tarefa delicada em todos os campos da vida e não é diferente no campo da educação, exatamente por que:

a educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura. Por isso, a educação se faz como conscientização, lidando com conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos. Ela atua sobre as representações, conceitos e valores das pessoas, mediante a comunicação intersubjetiva (SEVERINO, 2001, p. 72, grifos nossos).

A ideia é bastante forte e nos faz pensar no poder de atuação da educação sobre nossas relações com o mundo simbólico e cultural. De fato, boa parte das representações que formulamos ao longo da vida são efetivamente “contaminadas” pelos modelos que nos são apresentados no processo de escolarização. É inegável a influência que sofremos das informações advindas dos livros didáticos, do tipo de gestão da escola, do modo como nossos professores exercem a docência, da forma como as relações são estabelecidas no ambiente escolar e, especialmente, daquilo que não está explicitado nessas relações, mas que, mesmo escamoteado, percebemos. Como exemplo, podemos considerar os preconceitos, os valores, as noções de justiça, igualdade, democracia e liberdade.

Não há dúvida sobre a não neutralidade do processo de escolarização. Nele estão inscritos os marcos da

subjetividade de todos os envolvidos na sua organização, planejamento e execução. Assim, os elementos simbólicos que o atravessam chegam até a subjetividade do(a) estudante que deve ser capaz de atribuir-lhes significado mediado pelos padrões culturais do seu grupo de pertencimento.

Essas reflexões nos levam a inferir que o papel da educação formal na constituição das representações sobre o mundo, as pessoas e as coisas pelos sujeitos escolarizados é fulcral. Se considerarmos que o(a) professor(a) é antes o(a) aluno(a), portanto, formado por instituições escolares de educação básica e ensino superior que carregam simbolismos que vão se somando aos “conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos”, podemos dizer que seu processo de formação se faz numa constante “comunicação intersubjetiva”, que deixará marcas na sua práxis docente (SEVERINO, 2001).

Tais considerações serão levadas em conta na análise do pensamento dos sujeitos objeto desta investigação.

### 3. CURSOS DE FORMAÇÃO NO BRASIL

A formação de professores no Brasil é um evento recente. Entre a expulsão dos Jesuítas (1759 - a mando de Sebastião José de Carvalho e Melo - Marquês de Pombal) e a instituição das “aulas régias” não se tem notícia de evento significativo relativo à formação de professores.

Gatti (2010, p. 1356) sugere que se fizermos:

[...] uma pequena digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste.

Anteriormente, desde a ocupação das terras do Brasil, a tarefa de ensinar sempre esteve vinculada às noções de catequização e ensino de regras para uma boa adaptação ao modelo de sociedade - ideias veiculadas pelos jesuítas e amplamente disseminadas, mesmo após sua expulsão do país. Mais recentemente, a partir do século XX, a educação encampou objetivos que vão desde a continuidade da concepção adaptativa, até a universalização da escolarização e seu contraditório sobre o tipo de educação finalmente ofertado a todos, passando pelo assistencialismo e sua noção de cuidar, ora distanciada ora aproximada do educar.

Tais características certamente influenciaram e influenciam o modo como os brasileiros de modo geral, e os diretamente ligados à área educacional em particular, pensam sobre os objetivos da educação escolar para si mesmos e para seus filhos e/ou estudantes. Essa maneira de pensar, atravessada por noções externas às nossas, configura as representações que vamos construindo ao longo da vida a partir da soma de nossas idiosincrasias com as influências que nos afetam. A pluralidade dessas influências pode ser encontrada até mesmo na constituição da profissão e da profissionalização docente no Brasil. Basta olharmos mais atentamente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para seus colegas dos anos finais e do Ensino Médio. Os primeiros são polivalentes, encarregam-se de apresentar à criança o universo escolar, com sua lógica e peculiaridades e mantêm um contato mais próximo com ela. Ao passo que seus colegas do ensino médio trabalham por campo de saber, têm um contato mais esporádico com os alunos e trabalham em várias turmas e/ou escolas para preencher a carga horária (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Ainda segundo as mesmas autoras:

uma das questões que a história da educação apresenta, tendo em vista essa diversidade da categoria, é relativa ao que constituiria a unidade dessa profissão, uma vez que os docentes são reconhecidos socialmente como grupo. **As instituições de ensino em nossa sociedade parecem ser o denominador comum e, é sempre bom lembrar, as instituições são constituídas por práticas e normas herdadas, modificadas e acordadas pelas pessoas que as fazem funcionar.** Nesse sentido, a história da profissão docente permitiria contar a história da escolarização de um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, plural e único (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 20, grifos nossos).

O ponto de vista pode ser plural porque abarca as diversidades já apontadas e pode ser único por inscrever-se no campo das subjetividades daqueles envolvidos nos mecanismos das instituições de formação.

Se voltarmos ao século XIX, palco das primeiras discussões sobre a necessidade de ofertar formação especializada para o professor, descobriremos que tais discussões estiveram atreladas “às necessidades de treinar soldados para obter um exército disciplinado e de educar a população que, vivendo na ignorância, contribuía para conturbar o ambiente social da época” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30). Com uma população esparsa, as poucas escolas de formação criadas no final do XIX tiveram vida curta, especialmente por conta de um concorrente de peso: o sistema de professores adjuntos. Sistema de baixo custo que inseria os alunos, de 12 ou 13 anos que se destacavam nas escolas de primeiras letras, no mundo do trabalho docente. Como professores adjuntos, eles aprendiam a profissão com o professor experiente, em troca de um pagamento (VICENTINI; LUGLI, 2009). Enquanto que na Escola

Normal não havia pagamento e a idade mínima para o exame de ingresso era 18 anos. Dificuldades que não atraíam, sobretudo considerando o desprestígio social da profissão e os baixos salários (VICENTINI; LUGLI, 2009). Esse início da organização da formação de professores por essas paragens já indica traços que vão acompanhá-la até os dias atuais: organizar cursos de formação que atendam em primeiro lugar às necessidades dos regimes político e econômico vigentes, e, criar estratégias de inserção precária do professor no mundo do trabalho.

Outro aspecto que não podemos perder de vista diz respeito ao sutil, mas eficiente processo de feminização da profissão. Durante longo tempo, a educação era uma tarefa estritamente masculina exercida por padres ou tutores contratados pelas famílias de posses e destinada prioritariamente aos meninos.

A inserção da mulher no mundo da escola ocorre em primeiro lugar por força dos acontecimentos revolucionários dos séculos XVIII e XIX (notadamente a Revolução Francesa), quando a mulher foi convocada para assumir as tarefas educativas mais afeitas à sua personalidade “afetuosa e amorosa”, requisitos considerados fundamentais para a transmissão de valores morais e dos bons costumes.

Essa associação, segundo Rabelo e Martins (s/d, p. 6168):

[...] baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a ‘conseqüente função materna’ de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu ‘dom’ ou ‘vocação’ para a docência.

Além da questão exposta, temos que considerar que o avanço tecnológico e industrial verificado ao longo do século XIX (Revolução Industrial) e do século XX, seduziu os homens para cargos/empregos mais viris e mais vantajosos economicamente abrindo espaço para a ocupação feminina.

Assim, no Brasil:

a profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização, pela abolição do trabalho escravo (em 1888) e pelo surgimento de uma nova forma de mão-de-obra: os assalariados. O progresso se evidenciava nas cidades, nas classes dominantes e médias, e também nos centros urbanos que começavam a se industrializar: as repercussões sociais do capitalismo atingiam o Brasil nos últimos decênios do século XIX. (RABELO e MARTINS, s/d, p. 6171)

Esta situação só começa a se alterar a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal em 02 de janeiro de 1946, resquício das Leis Orgânicas do Ensino (1937-

1945) promulgadas na vigência do Estado Novo, porém, perdurando um dualismo na formação que se materializava na existência concomitante das Escolas Normais, dispendiosas para o Estado, e que estavam mais voltadas para o estabelecimento de “padrões do conhecimento pedagógico adequado do que efetivamente de lugares de formação do quadro de professores primários da República” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 39); e do Curso Primário Complementar, que manteve o currículo do antigo Curso Primário acrescentando um ano de prática de ensino nas escolas anexas à Escola Normal. Essa Lei promoveu uma centralização excessiva do currículo o que possibilitou a validade nacional dos diplomas para o ingresso no serviço oficial de ensino. Seus dois ciclos dividiam-se em: 1) um primeiro ciclo de quatro anos que formava o regente do ensino primário nas Escolas Normais Regionais, com um currículo centrado na cultura geral, deixando a formação específica para o último ano e, 2) um segundo ciclo de três



anos que oferecia a formação nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, cuja ênfase era nos fundamentos da Educação, caracterizando uma formação mais profissional.

Esse formato entrou em decadência na década de 1960 por várias razões dentre elas as abaixo apontadas por Vicentini e Lugli (2009, p. 47):

o despreparo dos estudantes que se destinavam ao Ensino Normal, pois eram aceitos alunos oriundos de qualquer dos cursos profissionalizantes (vocacionais) de primeiro ciclo ou do ginásio (com destinação acadêmica); a baixa exigência de muitas instituições com relação ao nível de conhecimentos necessários para a diplomação; e, finalmente, a falta de articulação entre as diversas disciplinas que compunham o currículo.

Este modelo de formação esgotou-se por força da outorga da Lei 5.692/71, que unificou o ensino primário e o ginásio transformando-os em Ensino Fundamental de oito anos e instituiu a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em substituição à Escola Normal a partir da profissionalização do recém-criado ensino de segundo grau que equiparou o magistério aos demais cursos profissionalizantes completando um ciclo cujo objetivo era enquadrar o país na nova égide inaugurada em 1964 com o Golpe de Estado Militar, sepultando de vez a lei promulgada em 1961 (Lei nº 4024/61). Embora mantivesse alguns traços da lei anterior, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 5692/71) trazia em seu bojo a preocupação com o aprimoramento técnico e o aumento da eficiência dos novos quadros a serem formados, assumindo uma faceta declaradamente tecnicista e quantitativa - importava então ampliar a formação escolar e melhorar os indicadores do sistema. Esta lei foi alterada pelo dispositivo legal sancionado pelo Ministério da Educação e Cultura (Lei nº 7044/1982) modificando alguns dispositivos notadamente aqueles referentes à profissionalização compulsória.

Ainda em 1982, foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) com o objetivo, alcançado no seu curto tempo de duração, de fortalecer a formação dos professores.

Segundo Tanuri (2000, p. 83):

[d] entre as propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.

Quanto à formação em nível superior também podemos localizar sua origem no final do século XIX, porém sua finalidade, naquele momento e nas primeiras décadas do século XX, era formar diretores, inspetores e professores do curso normal, não professores da infância. Esse tipo de formação passou pelos cursos de licenciatura curta e plena, pela ênfase ora nas generalidades, ora nas especificidades e ainda hoje, século XXI, discute-se o melhor formato para sua oferta. Para abreviar esse *flash* citaremos uma vez mais Vicentini e Lugli (2009, p. 67):

a história da formação do magistério no Brasil desde o século XIX caracteriza-se pela transformação de práticas mais difusas em experiências cada vez mais sistemáticas, realizadas em níveis mais elevados do sistema escolar. É inegável a heterogeneidade das instâncias de formação, desde o preparo para os concursos de ingresso na carreira durante o Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação, as HEMs, os CEFAMs, a Pedagogia e as Licenciaturas.

Apresentamos esse rápido resumo da história da formação de professores no Brasil para assinalar sua trajetória imbricada às necessidades objetivas de sustentação de regimes políticos e políticas de expansão econômica que sempre preponderaram sobre os interesses reais de uma educação mediadora nos moldes apresentados no item anterior. Essa inferência nos leva a reforçar outra que já anunciamos anteriormente acerca do papel fulcral da educação formal na constituição das representações sobre o mundo, as pessoas e as coisas.



#### 4. SER PROFESSOR DA INFÂNCIA NO SÉCULO XXI: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Como sabemos, e sinteticamente vimos, formar o professor é uma preocupação que está sempre na pauta do dia. Infelizmente, não pelas razões ligadas efetivamente a uma práxis pedagógica que priorize a autonomia no exercício da vida civil democrática. Para além desta triste observação e, muito motivados por ela, recortamos duas questões do questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia de Presidente Prudente e Corumbá para conhecer o que pensam sobre o professor e suas tarefas. As questões foram as seguintes: “Pensando na atuação do(a) professor(a) do Ensino Fundamental, considero que ele(a) deveria assumir as seguintes tarefas:” e “Para mim ser professor(a) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental é..”. Acreditamos que as respostas nos ajudaram a conhecer as representações de uma amostra de futuros professores sobre a profissão, particularmente sobre suas tarefas e identidade profissional.

Antes, porém, de trazermos as falas dos professores em formação, julgamos importante arriscarmos uma consideração, ainda que brevíssima e introdutória, sobre a Sociologia da Infância, campo cujo “desafio hermenêutico [...] consiste na compreensão [do] processo de ‘reprodução interpretativa’ [...] constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional” (SARMENTO, 2005, p. 373). Isto por que o professor do Ensino Fundamental é o profissional que trabalha com a infância “categoria social do tipo geracional” e lida com a criança “sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.” (SARMENTO, 2005, p. 371).

No imaginário coletivo as noções de criança e de infância aparecem misturadas como se se tratassem de uma mesma coisa. Como nos ensina Manuel Jacinto Sarmiento não é bem assim. A infância é uma categoria geracional que historicamente foi concebida a partir de uma perspectiva de negação, do não ser, do incompleto, do porvir, ou em suas palavras:

[...] em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que nem pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p.368).

Tal percepção sobre a infância engendrou:

[uma] ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado -, sendo filosófica e pedagogicamente construída, [essa noção] teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no Ocidente (SARMENTO, 2005, p. 369).

Esse movimento histórico de formação da concepção de infância como categoria pertencente a uma geração resultou de um esforço considerável para romper com ideias bastante arraigadas sobre sua incompletude e reforçadas até mesmo pela própria raiz da palavra *in* = não + *fans*= falante. A Modernidade criou, para esse ser que “não tem voz”, uma instituição destinada a abrigá-lo: a escola e nela o infante passou a ser o aluno, derivado do latim *alumnus*, significando criança de peito, lactente e, por extensão, discípulo, aquele que precisa ser conduzido. O simbolismo que envolve a origem desses vocábulos sempre foi muito forte e romper com a imagem da infância frágil, imatura, despossuída de voz, desejo e atitude ainda é uma tarefa a ser completada. É nessa direção que a Sociologia da Infância tem caminhado e, cada vez mais, lançado luz sobre questões centrais que perpassam o trabalho cotidiano do professor dos pequenos. Trazer essa disciplina, ciência ou área do conhecimento para os cursos de formação de professores é um ganho considerável no que respeita à ampliação dos conhecimentos sobre a infância e a criança como protagonista da sua história.

Por outro lado, *a priori*, o professor constrói representações sobre a profissão que se associam às representações sobre infância e criança, que em grande medida definem seu perfil. Estudos sobre as representações que professores têm sobre a profissão (GOMES *et al*, 2012; DOTTA, 2013 e outros) têm apontado que ainda existe alguma mitificação sobre a profissão. Não raro sujeitos entrevistados nessas pesquisas revelam alguns aspectos românticos e até mesmo maternais assumindo posturas que nos remetem às ideias de sacerdócio, dom, vocação e compromisso social.

Para compreender uma parte do pensamento do professor em formação analisaremos as respostas do grupo em estudo considerando que seus componentes protagonizam um momento histórico no qual a formação de professores no país ocorre majoritariamente em nível superior, com uma carga horária de práticas e estágios que somam 800 horas <sup>6</sup>

obrigatórias e que tiveram, pelo menos em algum espaço do curso, contato com os conceitos de infância e de criança elaborados pela Sociologia da Infância.

Iniciando pela pergunta sobre as tarefas a serem assumidas pelos (as) professores (as) do Ensino Fundamental, verificamos que as respostas são bastante parecidas nos contextos de Corumbá (CB) e Presidente Prudente (PP). A maioria das falas faz referência à organização do trabalho docente ao lado de referências à especificidade da criança e ao cuidado que se deve ter com ela. Como podemos constatar nestas respostas a respeito do que pensam sobre suas tarefas:

planejar as atividades de acordo com a idade das crianças. Ser ético e responsável (Sujeito PP\_D4).<sup>7</sup>

Respeitar o tempo de cada aluno de aprender, bem como promover diferentes práticas para a aprendizagem do mesmo (Sujeito PP\_D9).

Primeiro: compromisso com o educando; segundo: estar disposto a procurar maneiras que lhe ajudem no processo de aprendizagem (Sujeito PP\_D27).

Observar os alunos para daí planejar suas aulas. Instigá-los a buscar novidades sobre suas dúvidas frequentes. Compreender que cada aluno tem seu tempo de aprender (Sujeito CB\_10).

Observar e sondar e depois preparar, planejar a sua aula e se propor a cumpri-la e estar sempre flexível às mudanças necessárias. E olhar a criança como um todo, e não fragmentada (Sujeito CB\_12).

Proporcionar um ensino de qualidade. Ter responsabilidade para com todos na sala de aula. Assumir a postura de educador consciente do seu papel (Sujeito CB\_18).

Ainda no quesito organização do trabalho docente encontramos grande incidência das palavras: pesquisa/pesquisador, conhecimento/conhecer, estudar, planejamento/planejar, mediador/mediar, facilitador/facilitar, estimular, conteúdo/matéria, alfabetização/alfabetizar, executar/avaliar, ensinar, formar, refletir, desenvolvimento, ensino/aprendizagem.

No grupo de Presidente Prudente, formado por 59 respondentes, anotamos 59 repetições dessas palavras. Em Corumbá foram 31 aparições. Indicando que trabalhar os conteúdos escolares a partir de uma organização didática é uma tarefa importante para os dois grupos, que apontaram em suas respostas uma preocupação significativa com o planejamento das aulas e das atividades seguindo a frequência de observação, reflexão, planejamento, ensino e avaliação.

Curiosamente as respostas que contemplam uma visão de educação mais ampla trazem menos repetições de palavras que remetem à tarefa de formar o sujeito autônomo, conhecedor e observador de seus direitos e deveres. A lista de palavras e/ou expressões que encontramos é a seguinte: dar voz ao aluno; sujeito crítico, social, consciente, ético, cultural, autônomo e pensante; e, foram mencionadas 16 vezes pelos respondentes de Presidente Prudente.

Já entre os participantes de Corumbá não encontramos nenhuma menção a tais palavras, porém constatamos que formulam frases mais elaboradas que contemplam essa concepção, como podemos verificar nos excertos abaixo:

<sup>6</sup>. Levantamos uma dúvida: os conteúdos dos cursos de formação de professores no Brasil trazem as reflexões e os conceitos elaborados pela sociologia da infância em suas disciplinas? Talvez seja o caso de se fazer uma pesquisa do tipo *survey* para sabermos a resposta.

<sup>7</sup>. PP é o sujeito de Presidente Prudente, CB o de Corumbá. As letras D (diurno) ou N (noturno) indicam o turno no qual estudam e o número é a indicação de cada sujeito.

proporcionar ao aluno liberdade de pensamento e de criação. Proporcionar desenvolvimento através de estímulo. Ser um mediador (Sujeito CB\_19).

Ingressar efetivamente no mundo da escrita. Despertar potenciais e desenvolver todas as particularidades. Ensinar regras sociais básicas de convivência. Mostrar os pontos positivos de estar na escola (Sujeito CB\_14).

Também encontramos respostas que indicam preocupação com a profissionalização e a identidade do professor, destacando-se as expressões: ser ético e responsável; exercer a profissão com confiança; promover diferentes práticas; investir em formação continuada; ter mais compromisso com a educação e a formação; participar do planejamento coletivo da escola; ter mais tempo para a profissão; ter domínio da articulação teoria/prática; ser dedicado, atualizado e polivalente; ser conhecedor de seu campo de trabalho; continuar estudando; e traçar uma identidade de trabalho.

Tais apontamentos demonstram não apenas o compromisso com a escola, com o aluno ou a educação, mas com o próprio desenvolvimento profissional. Esse dado é importante na medida em que demonstra a preocupação dos estudantes com o tipo de profissional que serão. A recorrência das palavras “responsabilidade/responsável” (16 vezes) e “desafio” (sete vezes) no grupo de Presidente Prudente quando perguntado sobre “o que é ser professor(a) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental”, confirma tal preocupação.

As respostas à questão: “Para mim ser professor(a) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental é...”, são muito próximas daquelas dadas à primeira. Porém, merecem destaques algumas que ressaltam as diferenças das representações sobre a profissão entre pessoas que frequentam o mesmo curso, sobretudo no grupo de Presidente Prudente. Reproduziremos algumas delas para ilustrar o que estamos afirmando. Ser professor(a) é:

um desafio. E até agora não me sinto motivada para seguir a carreira de professor (Sujeito PP\_N22).

É apenas mais uma profissão do ramo da Pedagogia (Sujeito PP\_N2).

É interessante, mas deve ser muito estressante, pois os alunos hoje estão muito sem educação (Sujeito PP\_D19).

Essas indicações sugerem desinteresse e dificuldade de elaboração de uma concepção de infância e de criança que se aproxime dos resultados das pesquisas realizadas na perspectiva da Sociologia da Infância. Também é preocupante o número de participantes que não responderam: foram cinco pessoas que mesmo cursando a Pedagogia não conseguiram ou

não quiseram dizer o que pensam sobre ser professor(a) da infância. Duas outras respostas, do mesmo grupo, surpreendem por considerarem a profissão como “missão” e “sacerdócio”, confirmando o poder das representações que se solidificam historicamente no imaginário coletivo. Essa posição era compreensível no final do século XIX e até meados do XX, mas atualmente soa anacrônica e inadequada para um(a) futuro(a) professor(a).

Ainda neste grupo de sujeitos, quatro posicionamentos nos chamam a atenção por assumirem uma concepção de educação redentora; vejamos o que disseram sobre ser professor(a):

Ser alguém capaz de modificar, de transformar a vida de muitos que estão dentro das escolas (Sujeito PP\_D13).

É lidar com crianças que construirão e darão continuidade a história da humanidade (Sujeito PP\_D14).

É ter o privilégio de formar sujeitos para a sociedade, para uma sociedade mais justa (Sujeito PP\_D16).

É ter o futuro do mundo em suas mãos (Sujeito PP\_D29).

Nas respostas anteriores percebemos certa indiferença ou frustração com relação à docência e, nestas sobressai uma expectativa altamente idealizada da profissão, representando a simbolização de pessoas que frequentam o mesmo espaço de formação.

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Há muito mais informações contidas nas questões, mas para atender os limites do trabalho passaremos às conclusões parciais tentando contemplar o exposto ao longo do texto.

A tese de que o papel da educação formal na constituição das representações sobre o mundo, as pessoas e as coisas pelos sujeitos escolarizados é fulcral, de certo modo, pode ser confirmada a partir da constatação histórica de que a formação de professores no Brasil esteve sempre submetida a decisões e orientações de ordem política e econômica e de que o chamado currículo oculto contribuiu ao longo do tempo para a formulação de representações sobre a profissão docente que ou a superestimam, como detentora de possibilidades sobre-humanas de formação, ou a subestimam, atribuindo-lhe caráter puramente técnico o que ajuda a conduzir ao descrédito e ao desprestígio que ciclicamente acomete a sociedade em relação ao papel da educação e de um dos seus protagonistas: o(a) professor(a).

Outro registro que cabe anotar é a respeito da idealização da infância e da criança ainda presente no imaginário de futuros professores que, apesar de falarem sobre suas especificidades, têm dificuldades em admitir a infância como grupo geracional produtor de uma cultura própria, e a criança como agente de si mesma, do seu grupo e da sociedade.

Uma última observação refere-se ao número significativo de respostas às duas questões que traduzem uma imagem sacralizada da profissão docente, que há muito acreditávamos superada. Não podemos atribuir a difusão da representação, com a qual alguns dos participantes concebem sua futura profissão, aos cursos de formação que frequentam. Provavelmente o grupo de pertença dessas pessoas tem um peso nas suas representações, mas essas são suposições que só poderão ser superadas com uma investigação empírica que as olhe mais de perto. O que podemos afirmar, a partir do recorte analisado no estudo, é que apesar de ainda haver idealizações e mitificações sobre a docência nas representações de jovens futuros professores também há uma noção de profissionalidade ligada ao papel do professor que em décadas anteriores não existia. Esse é um dado relevante para se pensar ações de formação continuada, formulação de planos de cargos e carreira e de políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal.

## REFERÊNCIAS

- [1] Dotta, Leinete Thomas. A teoria das representações sociais e seus contributos ao campo da formação de professores. *Educere et Educare*, vol.8, n. 16 jul./dez. 2013. p. 415-431.
- [2] Gatti, Benardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, [on line]. 2010, vol 31, n. 113, p. 1355-1379. ISSN 101. 7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 20 mar. de 2014.
- [3] Gomes, Alberto A. et al. Formação de professores: uma breve reflexão sobre as razões da escolha profissional. *Educação & Linguagem*, vol. 15, n. 26. 2012.
- [4] Rabelo, Amanda Oliveira; Martins, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. s/d. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em 01 jul. de 2014.
- [5] Sarmiento, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Campinas. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 mar. de 2014.
- [6] Severino, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olhos d'água, 2001.
- [7] Tanuri, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n° 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- [8] Vicentini, P. P.; Lugli, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

# Capítulo 5

## *Cantinhos produtivos: A intencionalidade na organização do espaço na educação infantil*

*Jaquileude Araújo Martins*

*Bruna de Lourdes Aguiar Araújo*

*Tamiles Pestana Avelar*

*Lília Ferreira da Luz*

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de mostrar os Cantinhos Produtivos ou Pedagógicos, como uma alternativa para auxiliar o professor da Educação Infantil na organização dos espaços tornando-os ricos estimulantes, e evidenciar a importância do planejamento desses espaços com intencionalidade e objetivos inerentes, de forma a dar voz a criança, tornando-a em um sujeito ativo, crítico e participativo. O estudo justificou-se após o estágio na Educação Infantil, onde observamos que a escola escolhida tem a preocupação de organizar os espaços dando autonomia a criança e possibilitando a ela uma exploração ativa do ambiente. A instituição incentiva os professores sobre a importância de propiciar aos seus alunos, um ambiente que estimule diversas experiências de aprendizagem e de convívio social. Após o andamento do trabalho, concluímos que o espaço. Após o andamento do trabalho, concluímos que o espaço na Educação Infantil quando bem planejado, tem papel fundamental, devendo ser parte integrante do planejamento, contribuindo no desenvolvimento, reflexão e mediação da prática pedagógica por parte do professor, buscando um ensino que permita a aprendizagem das crianças, favorecendo um melhor desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das mesmas. As metodologias utilizadas foram, a pesquisa de revisão de literatura e de campo, e como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se de observação da realidade escolar.

Verificou-se que a instituição acompanhada, possui de um amplo espaço para as crianças explorarem, assim, como, brinquedos e demais materiais pedagógicos. Além de, sempre buscar a inovação, ampliando suas possibilidades, suas concepções para permitir o uso independente, autônomo, crítico e criativo das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Cantinhos Produtivos, Espaço, Desenvolvimento.



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa mostrar os resultados obtidos através das observações e reflexões relativo aos Cantinhos Produtivos ou Pedagógicos desenvolvidos em uma sala de aula da Educação Infantil, em uma escola da rede privada de São Luís no Maranhão. Essa temática torna-se uma alternativa para os docentes da área, visto que, a sala de aula organizada com essa proposta possibilita diferentes aprendizagens e oportuniza a criança a interagir com os demais.

Assim, a aplicação dos cantinhos produtivos como um recurso pedagógico, permite à criança agir sem o auxílio direto do adulto, levando em consideração as suas necessidades básicas e suas potencialidades, a partir da concepção da criança como um sujeito histórico e que precisa ter uma participação ativa.

Portanto, o objetivo principal do trabalho é a colaboração para que os professores da Educação Infantil e todos os profissionais que trabalham com essa etapa, possam compreender a importância da organização dos espaços, tornando-os ricos e estimulantes, contribuindo na socialização, aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento da criança.

A organização do espaço físico na Educação Infantil interfere diretamente no processo de desenvolvimento da criança, por isso, as instituições devem buscar alternativas que ofereçam interação, proteção, aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da mesma.

As possibilidades de trocas entre as crianças aumentam quando o espaço está bem planejado e organizado, promovendo a procura de novas experiências, fortalecendo vínculos e concretizando práticas enriquecedoras. Entretanto, a escola além de possuir todo o aparato de organização e intencionalidade para suprir às necessidades da criança, precisa ter uma equipe que entenda a importância delas e valorize as que estão neste ambiente diariamente.

O interesse pela temática surgiu durante o estágio obrigatório na Educação Infantil, pois a escola escolhida busca de maneira lúdica e com forte intencionalidade pedagógica, momentos e espaços de aprendizagem com muita arte, movimento, interação social, linguagem oral e escrita, resoluções de problemas e jogos através dos Cantinhos Produtivos.

Foi perceptível que a escola tem todo um planejamento e atenção na elaboração das atividades propostas, o que nos permitiu um olhar mais cuidadoso com a organização e como esse elemento interfere positivamente quando bem planejado, por isso a importância da busca por ideias interessantes e instigantes, que permita atuações autônomas.

A instituição abrange do Maternal I ao Ensino Fundamental II, a escolha se deu pela facilidade de acesso e pela concepção de todo o corpo docente sobre a importância desse aspecto para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. As observações dos Cantinhos Produtivos aconteceram em turma de Infantil II com vinte crianças, na cidade de São Luís capital do Maranhão.

Assim, com a intenção de pesquisar um pouco mais de perto essa proposta, fomos em busca de informações que nos dessem subsídios para analisar esse contexto, refletindo sobre como a organização dos espaços na Educação Infantil pode impactar diretamente no desenvolvimento da criança. Para isso, buscamos o respaldo em diferentes fontes de revisão literária que permitiram uma visão mais ampla dessa realidade, além disso, as observações nos possibilitaram comparar teoria com a prática.

## 2. CANTINHOS PRODUTIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A instituição de educação infantil deve levar em consideração as necessidades da criança, que precisa de oportunidades para interagir com o meio e explorar o ambiente, para que possa entender e intervir no dia a dia mediante as suas percepções. Na busca do desenvolvimento pleno, a escola deve ter a preocupação de acolher, instigar e reconhecer a criança como um ser pensante.

[...] a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente em suas interações com adultos e demais crianças (coletâneas ou mais velhas), dentro de um contexto sócio histórico específico. (OLIVEIRA, 2014, p. 116).

Conforme a teoria histórico-cultural a relação da aprendizagem e do desenvolvimento é dialética, e para que o sujeito se desenvolva, o seu aprendizado precisa vir primeiro, e assim progressivamente em uma conexão. Em vista disso, devemos entender que o ensino de qualidade é primordial para que ocorra a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento da criança.



Nesse sentido, para favorecer o tal desenvolvimento, deve-se pensar em todo o contexto, e no ambiente educacional que leve em conta as práticas pedagógicas, a rotina e o espaço educativo. A intencionalidade e o planejamento, devem andar juntos no que diz respeito ao um ensino efetivo, sendo preciso uma rotina organizada e que esteja em frequente observação e disponível a novas experiências, compreendendo o tempo e o espaço.

Segundo Barbosa e Horn:

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado *daleitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente de suas necessidades (BARBOSA & HORN, 2001, p. 67).

Dessa maneira, valer destacar a relevância do professor conhecer as crianças da turma com o qual está trabalhando, considerando as subjetividades e necessidades, permitindo a ele um olhar minucioso nas atividades e na organização do espaço possibilitando a produção de novos conhecimentos e seja favorável a exploração.

Os educadores nessa proposta de cantinhos produtivos, devem dividir ideias e se envolver de forma ativa, desde o planejamento até na execução de atividades que tenham algum significado e permita que a criança construa a sua identidade. Deve-se ter a preocupação de desafiar-las, na exploração do ambiente e incentivando a curiosidade de novas descobertas, dando-lhes autonomia e liberdade em todo o processo.

De acordo com Mello (2007, p. 21) para oferecer uma experiência rica as crianças o ambiente precisa ser:

[...] rico de materiais diversificados que a criança aprende a usar na relação com o adulto, que seja organizado e de livre acesso à criança, que permite sua experimentação livre e autônoma – além de provocar o exercício do pensamento e o conhecimento do mundo físico – possibilita a formação da identidade e da auto-estima positiva, provoca a convivência com as outras crianças, ensina a criança a buscar ajuda do educador quando necessário, provoca a convivência com os adultos da escola de forma mais participativa, menos controlada e menos dirigida imediatamente pelo outro adulto.

Neste cenário, o educador tem papel importante na mediação dos processos de aprendizagem, pois todo o âmbito escolar deve ser organizado de modo intencional as vivências da criança. Frequentemente o professor tem a conduta de centralizador das práticas no contexto escolar, dificultando a aprendizagem, pois tira a autonomia da criança em construir o seu conhecimento.

A forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentralizem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004, p. 20).

A instituição escolhida dispõem de cantinhos fixos e alternativos. Nos fixos de sala, estão disponíveis o cantinho da imaginação com bonecas e brinquedos; da linguagem, com alfabeto móveis, jogos de palavras; de matemática com jogos de regras, material dourado; números móveis; canto da leitura com livros, pufes, almofadas e tatame, torna-se um ambiente aconchegante. Já os alternativos são elaborados conforme o projeto vigente, como o cantinho da música, do supermercado, do consultório, além dos que são realizadas as atividades, para trabalhar diversas áreas do conhecimento, como o raciocínio lógico, linguagem oral e escrita, coordenação motora fina, entre outros.

De acordo com, Merusa Aver (2012, p. 7), “trabalhar em cantos de atividades diversificadas é uma interpretação de organização do espaço e do trabalho que oferece várias possibilidades de atividades ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer”.

Por isso, a importância de se planejar um espaço que estimule a investigação, o desenvolvimento de habilidades, a contribuição para o autoconhecimento, e que as crianças se sintam parte integrante do mesmo. O espaço deve ser um aliado da aprendizagem, desafiando e não inibindo o desenvolvimento.

Segundo Barbosa (2006) é por meio do espaço que podemos contribuir ou não para a formação dos aspectos subjetivos e cognitivos dos pequenos, além disso, permite a criação e recriação de ambientes desafiadores e estimulantes com a ajuda das crianças e podendo ser mudado conforme as necessidades no decorrer do ano, proporcionando a experimentação e vivência em inúmeras possibilidades. Desta, forma, a criança pode aperfeiçoar a forma como pensa e fala, dado que, o ambiente precisa permitir diversas experiências, expandindo o repertório de conceitos e culturas no qual ela vive.

### 3.METODOLOGIAS

Esse estudo buscou mostrar as contribuições dos Cantinhos Produtivos na Educação Infantil tornando os espaços mais atrativo e estimulante, auxiliando no desenvolvimento da cognição, motricidade e da linguagem das crianças. Sendo realizada uma pesquisa qualitativa utilizando, por meio de observações e pesquisa bibliográfica, que tem como finalidade levantar referências de documentos já publicados e analisados, nos dando subsídios sobre o tema estudado.

A pesquisa bibliográfica é “[...] aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno” (GONÇALVES, 2001, p.65).

Segundo Gonçalves (2001), a pesquisa bibliográfica é de grande importância para a construção da investigação sobre determinado tema, pois consiste na aprofundação e desenvolvimento de determinado fato, assunto ou ideia.

Outra metodologia utilizada foi a observação, uma excelente alternativa para entender a rotina da escola escolhida e ver como as professoras e as crianças utilizam os espaços da instituição. As observações foram de encontro com os referenciais teóricos estudados, nos possibilitando ter um olhar mais amplo, para analisar a realidade da instituição.

Durante as observações tivemos a preocupação de manter diálogo, trocar experiências, tirar as dúvidas e participar ativamente da rotina da sala. A escola por sua vez foi muito acolhedora, nos deixando a vontade para entender o seu projeto pedagógico e os objetivos acerca da aprendizagem dos seus alunos.

Segundo Laville e Dionne (1999 apud RAIZER, 2007, p. 41):

No entanto, é relevante destacar que para ser considerada uma técnica eficaz na pesquisa, a observação precisa ser realizada de modo a haver comprometimento com o ato de observar. O olhar do observador não pode ser apenas atento, mas precisa ser um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese.

Dessa forma, como a observação nos proporciona um contato mais direto com o ambiente a ser estudado e a integração no cenário analisado, torna-se um dos métodos mais seguros para acompanhar a rotina do campo de pesquisa.

### 4.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da pesquisa de revisão de literatura e das observações de sala de aula é possível perceber que a temática é bastante relevante para a Educação Infantil, porém o tema parece ser ainda novo para alguns profissionais, tornando-se um desafio organizar um espaço rico e estimulante, onde a aprendizagem precisa acontecer, levando em conta o contexto escolar, a faixa etária e os materiais disponibilizados.

Tendo em vista a necessidade de se buscar alternativas de como organizar os ambientes e de que forma a criança irá desfrutá-los significativamente para o seu desenvolvimento, o estudo permite compreender a importância de um espaço que seja propício para a aprendizagem da criança, além possibilitar a constante reflexão e mediação por parte do professor.

[...] A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possível inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. A escola de educação infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas [...] (VIEIRA, 2009, p.16).

Apresenta-se como substancial que o professor tenha liberdade para modificar o ambiente pedagogicamente, tornando-o inovador e ao alcance da criança, permitindo que ela tire as suas percepções para realizar as atividades propostas. A escola junto a sua equipe pedagógica precisa pensar no espaço como um elemento essencial para a melhoria da prática pedagógica, assegurando o bem-estar e segurança da criança.

Nesse sentido, Horn afirma (2004, p. 61) afirma:

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante se sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino aprendizagem, bem como de sua visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. O espaço é retrato da relação pedagógica estabelecida entre criança e professor.

Por fim, é papel do professor planejar a organização do espaço e as respectivas atividades, a fim de alcançar os objetivos propostos, levando em conta o contexto que a criança pertence, sem perder a sua essência. Através de uma organização reflexiva do espaço e da mediação docente, faz com que se desenvolvam nas crianças diferentes capacidades, portanto o educador deve proporcionar um ambiente diversificado que oportunize nas crianças o desenvolvimento de suas potencialidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das observações conseguimos ver que a Educação Infantil é uma etapa de grande importância, ficando a ela não só a responsabilidade do cuidar, mas de estimular a criança constantemente, pois é nesse espaço que ela terá a oportunidade de adquirir suas primeiras aprendizagens, desenvolvendo assim, suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

Com o andamento desse trabalho, pudemos ver que os Cantinhos Produtivos podem ser um excelente recurso pedagógico, já que a sala de aula precisa ser um ambiente com estímulos para proporcionar situações em que as crianças se desenvolvam significativamente. O professor deve ter intencionalidade na construção, organização e dinâmica dos cantos, favorecendo um ensino mais flexível, já que este fazer pedagógico permite a atuação da criança de forma autônoma e participativa, sem um auxílio direto de um adulto.

Desta forma, o professor deve levar em conta a realidade da instituição, da sala e a individualidade de cada criança, para que possa organizar os espaços, fazer as mediações necessárias e planejar atividades de forma lúdica, permitindo que a criança se envolva e explore ativamente o ambiente escolar.

Conclui-se que, os teóricos consultados nos permitiram comprovar os benefícios acerca da organização pautada em uma intencionalidade e diversificação de atividades tornando-se uma excelente modalidade de organização do trabalho e do espaço, possibilitando ao professor incluir em seu planejamento atividades, de forma ampla e criativa, permitindo o desenvolvimento da criança. Referências

## BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Aver, Merusa dos Santos et al. Espaços para brincar e aprender com liberdade de escolha. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789130054>> Acesso em: agosto 2018.
- [2] Barbosa, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempona Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [3] Barbosa, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- [4] Gonçalves, Elisa Pereira. Conversa sobre iniciação a pesquisa científica. Ed. Alínea: Campinas, 2001.
- [5] Horn, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [6] Laville, Christian; Dionne, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [7] Mello, Suely Amaral. As práticas Educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. IN Rodrigues, Elaine; Rosin, Sheila Maria (Organizadoras) Infância e práticas educativas. Maringá : Eduem, 2007.
- [8] Oliveira, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez Editora, 2014.
- [9] Vieira, Elisa Reverso. A reorganização dos espaços da sala de educação infantil: uma experiência a luz da teoria histórico-crítica. 2009.

# Capítulo 6

## *A visibilidade humana através do corpo numa perspectiva reichiana: O corpo da criança na Pedagogia*

*Maria Veranilda Soares Mota*

**Resumo:** Este trabalho objetiva abordar a questão do corpo na formação do pedagogo. Por ser este profissional responsável pelos primeiros anos escolares, onde são atendidas crianças em plena fase de desenvolvimento, torna-se relevante questionamos a forma como professores enxergam seus alunos tendo em vista o plano da visibilidade corporal. A partir de um estudo bibliográfico com referência básica na obra de Wilhelm Reich, apontamos a importância desta discussão no curso de pedagogia. Reich identifica o corpo como uma arena onde experimentamos a tensão entre natureza, cultura e história. Uma tensão que, ao afetar nossas emoções, afeta também o próprio funcionamento de nossos músculos e células. O corpo é, assim, um sistema energético, e através dele se vivencia o mundo externo, se relaciona com o outro. Apontamos para a possibilidade de uma formação que não olhe apenas para a dimensão intelectual, mas também corporal, visto que consideramos que o movimento corporal leva à mobilização das energias encouraçadas no corpo. Ao pensarmos o trato pessoal e diário do professor com seus alunos torna-se relevante considerar os fundamentos reichianos. Este conhecimento permite ao professor traduzir a linguagem expressiva da vida nas crianças, lendo a expressão de seu corpo para saber responder às suas necessidades. Na complexidade do nosso tempo é necessário compreender a realidade vivida para ser possível a visualização de práticas coerentes com as mudanças possíveis. Para tanto, olhar o corpo na dinâmica escolar é uma alternativa para a superação dos desafios impostos pelas tramas do dia a dia escolar.

**Palavras-chave:** corpo, Reich, pedagogia

Atualmente o grande desafio dos educadores é compreender o nosso tempo. Vivemos em um tempo-espaco de crises, onde, dentre outros aspectos, a patologização e medicação dos sentimentos são produzidas sob a crescente influência da indústria farmacêutica, que intervém na economia e no comportamento das pessoas ao propagandear a ingestão de remédios psicofármacos. A escola tem se tornado alvo deste mercado. Nos últimos anos a atenção se controla com pílulas diárias de ritalina, um dos nomes comerciais do composto químico metilfenidato, criado pela indústria farmacêutica ao se identificar o Transtorno de Déficit de Atenção e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Tensões corporais se acentuam na sociedade de consumo, e o sujeito se transforma em um consumidor passivo e a realidade chega através dos instrumentos da mídia, um real impalpável erigido sobre imagens e signos, refletidos de forma mais acentuada no corpo humano. A padronização da beleza descarta qualquer diferença ou “variação na forma, cor e textura do corpo como passível de contemplação estética”, não permitindo “a descoberta e o desenvolvimento da sensibilidade com relação ao próprio corpo, lugar primeiro do sentido de nossa existência” (Duarte Jr., 1997, p.57). Ao enfatizar demasiadamente o papel da imagem, ficamos cegos à realidade da vida do corpo e dos seus sentimentos.

Essa realidade perversa se apresenta recorrentemente na escola, onde na prática pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem privilegia, ainda, a dimensão cognitiva, e impede a compreensão integrada da existência do ser humano em sua complexidade. Com isso se perde de vista a compreensão de que a aprendizagem se faz num corpo. Como bem afirma Hernández (2010, p. 157) o corpo não é apenas uma carcaça fisiológica. “Es el lugar del deseo, el receptáculo de la mirada, la prolongación del sentido del ser, el vínculo con los otros, el mediador de conocimientos y la pantalla de un universo simbólico que muestra no sólo quienes somos, sino como queremos ser vistos por los otros.” (Hernández, 2010, p. 157). Damásio (1996), a partir de estudos neurais, constata que são indispensáveis para a racionalidade, certos aspectos do processo da emoção e do sentimento, que as representações primordiais do corpo em ação desempenham um papel importante na consciência, que a essência de um sentimento é a percepção direta de uma paisagem específica: a paisagem do corpo. É o autor citado acima que observa: “a alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne” (p. 18).

A partir destas premissas, este trabalho objetiva abordar a questão do corpo na formação do pedagogo, que tem por objeto de trabalho, seres humanos em plena fase de desenvolvimento, não só biológica, mas também afetiva, cognitiva, motora, psíquica, cultural. Esta é uma discussão necessária no meio escolar e conhecimento importante na formação de professores, principalmente do pedagogo. Encontramos na obra de Wilhelm Reich as contribuições necessárias para fundamentar este estudo.

## 2.CORPO: PRIMEIRO PLANO DE VISIBILIDADE HUMANA

Estudar o corpo implica analisá-lo a partir de diversos prismas, tendo em vista que ele carrega em si dimensões históricas, políticas e culturais. Podemos definir o corpo como construção social, resultante de um processo histórico, numa complexidade biológica, afetiva, cognitiva, psicomotora. Essa definição nos remete a Wilhelm Reich (1897-1957), discípulo de Freud, autor de uma compreensão significativa acerca do corpo como fator fundamental para a compreensão da vida humana. A preocupação com o papel da energia no funcionamento de organismos vivos o fazem constatar que as experiências emocionais dão origem a certos padrões musculares que bloqueiam o livre fluxo de energia. Estes bloqueios musculares refletem a personalidade e a história emocional dos indivíduos. “Todo desequilíbrio da sensação somática total afeta simultaneamente a autoconfiança e a unidade do sentimento do corpo” (REICH,1987, p.295).

Reich identifica o corpo como uma arena onde experimentamos a tensão entre natureza, cultura e história. Uma tensão que, ao afetar nossas emoções, afeta também o próprio funcionamento de nossos músculos e células. O corpo é, assim, um sistema energético, e através dele se vivencia o mundo externo, se relaciona com o outro. O corpo está em constante movimento de expansão e contração, e quando vitalizado, vibra, pulsa. “Quanto mais vitalidade tiver o corpo, mais vívidas serão suas impressões da realidade e mais ativamente irá reagir a elas” (Lowen,1983, p.178).

As tensões corporais podem ser vistas como uma série de constrições, cuja função é limitar o movimento, a respiração e a emoção; funcionam como uma blindagem que anestesia o corpo. As partes tensas por meio da musculatura, vão registrando a história vivida de acordo com nossas relações e interações.



A forma como nosso corpo vai se constituindo organiza a própria forma como ele vai se expressando.

A criança ou adulto saudável possui músculos que podem expressar a vasta gama de emoções de acordo com as exigências da ocasião. Sua face é móvel e adaptável. A pessoa tensa é restrita e limitada a uma gama estreita de expressões faciais que adquiriu a fim de enfrentar situações de *stress*. Não pode facilmente, de forma consciente, alterar essas expressões. Reich descobriu que mudanças fundamentais ocorriam somente quando as emoções presas pelas expressões faciais pudessem ser liberadas. (BOADELLA, 1985, p.115-116)

O caráter é, segundo Reich, um processo sociológico congelado de uma época determinada. A estrutura de caráter é produzida conforme os interesses de cada organização social. (Reich, 1995) A discussão ora empreendida, conduz ao entendimento de que o caráter neurótico se forma a partir do choque entre os impulsos naturais da criança e as frustrações impostas a ela por uma educação repressora, principalmente quando se lhe nega a satisfação de um impulso instintivo. Criam-se tensões específicas que vão se refletir na maneira de agir do indivíduo. Reich faz estas constatações a partir dos casos por ele tratados, os quais, aos poucos, revelam que as atitudes de caráter surgem como tentativas da criança se defender em situações conflituosas com seus pais e seus educadores. Adquiridas na primeira infância, as estruturas de caráter permanecem durante a vida adulta sem sofrerem grandes alterações devido ao processo de cronificação.

Ao tratar da formação do caráter, Reich faz uma constante referência ao campo da educação, com um enfoque específico a pais e professores. O tipo de encorajamento, e conseqüentemente o tipo de caráter, vão depender das condições determinadas pelo processo educacional, pela moralidade, pelas satisfações das necessidades e pela estrutura econômica.

Diante desta perspectiva, questionamos a forma como professores enxergam seus alunos tendo em vista o plano da visibilidade corporal. Temos constatado que os profissionais da educação, principalmente dos primeiros anos escolares, apresentam uma compreensão limitada do desenvolvimento da criança, bem como da aprendizagem. Vale ressaltar que estas são discussões obrigatórias nos cursos de pedagogia e a sua não compreensão tem dificultado o entendimento da relação entre nossa estrutura orgânica e o meio social-cultural. Essa deficiência acarreta compreensões errôneas de estudos clássicos referentes ao desenvolvimento humano, já que, não raro, ficam limitados a noções superficiais. A “criança que lhe disseram que devia ensinar não corresponde àquela que ele vê diante de si” (KUPFER, 2013, p.36). Essa visão distorcida impede de se enxergar a criança em sua visibilidade corporal.

Assim, o corpo da criança ao chegar à escola, é tolhido de seus movimentos. O cognitivo é tomado como a base da aprendizagem e se estabelece uma cisão entre o corpo e a mente da criança, como se o movimento do corpo prejudicasse o desenvolvimento cognitivo. O movimento faz parte da dinâmica da vida da criança, é uma linguagem expressiva. Vida é movimento. O movimento humano é mais que o deslocamento no espaço. Nossos movimentos diferenciam-se dos demais animais por nossa capacidade de significar nossos gestos, expressões, posturas.

O movimento corporal é algo próprio ao ser humano, através dele expressamos sentimentos, emoções, sensações e pensamentos. É fonte de comunicação e interação, assim como, a escrita, a fala, a imagem e outras formas de linguagens. Reich explica: nosso corpo é constantemente pulsação, expansão e contração.

A criança traz consigo potencial criativo. São mais sensíveis à comunicação do corpo, são capazes de captar a linguagem corporal da professora valorizando-a, muitas vezes, mais do que a comunicação verbal. Como destaca Lowen (1982, p.86), “as crianças estão mais cômicas da linguagem corporal do que os adultos que, após anos e anos de escolarização, aprenderam a dar mais atenção às palavras e a ignorar a expressão do corpo”.

Apesar de estudos anunciarem que o ato de aprender é relacional, já que aprendemos com os outros, com o conhecimento produzido, consigo mesmo, a escola ainda se centra numa concepção de aprendizagem vinculada a memória e a reprodução de saberes. Ainda mais, ressalta predominantemente as deficiências dos alunos, em vez de valorizar e incentivar as capacidades já desenvolvidas. O processo educacional vivido, principalmente, na família e na escola, vai distorcendo suas emoções fazendo-a criar uma máscara aceitável. E o uso da força, seja simbólica ou física, acaba sendo o meio mais fácil para se atingir tal propósito.



Reich (1987,p. 25) explica:

“É mais fácil exigir disciplina e impô-la autoritariamente do que ensinar as crianças a sentirem prazer no trabalho independente, e a assumir uma atitude natural diante da sexualidade. É mais fácil declarar-se a si mesmo um führer onisciente enviado por Deus, e decretar o que milhões de pessoas devem pensar e fazer, do que se expor à luta do choque de opiniões entre a racionalidade e a irracionalidade. É mais fácil insistir na satisfação legal do respeito e do amor, do que conquistar a amizade por meio de um comportamento bondoso. É mais fácil vender a própria independência com vistas à segurança material, do que levar uma existência responsável e livre, e ser o senhor de si mesmo. (...) É por isso também que a ditadura é sempre mais fácil que a verdadeira democracia.” .

Reich tem expressado o entendimento apontado acima em toda a sua obra e com ele temos procurado compreender a prática docente tomando por base seus princípios. A preocupação de Reich é descobrir como preservar a expressão natural do movimento energético da criança e restabelecer a espontaneidade emocional perdida devido às repressões do meio social. Esta é uma tarefa para um educador com uma formação complexa que o permite:

1. Conhecer o funcionamento energético do ser humano e sua manifestação emocional.
  2. Ser capaz de usar uma linguagem que propicie o estabelecimento de um canal de comunicação com a criança.
  3. Apresentar mobilidade caracterial e capacidade de contato corporal que permita acompanhar a movimentação energética da criança.
  4. Ser afetuoso e sensível para perceber emoções bloqueadas no corpo da criança. (Reich, 1983)
- Complementando essa ideia, Reich aponta uma nova perspectiva para a relação professor-aluno. Ele denomina de *'contato orgonótico'*, uma espécie de sintonia que pode ser estabelecida entre as pessoas, num entendimento baseado na percepção de si mesmo e do outro. Se a energia não está congelada, a vida vegetativa, “inerentemente produtiva e dotada de infinitas possibilidades de desenvolvimento” (REICH, 1995, p.304), permite ao organismo estabelecer relações naturais com o mundo externo, evidenciando unidade de sensação do corpo e identificação com a natureza. Neles “a sensação de integridade tem conexão com a sensação de contato imediato com o mundo” (REICH,1987, p.295). Na falta de contato, o organismo arrasta-se dentro de si mesmo e desenvolve um muro de proteção, pois a rigidez psíquica e somática afeta a autoconfiança e a unidade do sentimento do corpo.

Torna-se relevante considerar os fundamentos reichianos aqui expostos, ao pensarmos o trato pessoal e diário do professor com seus alunos. Este conhecimento permite ao professor traduzir a linguagem expressiva da vida nas crianças, lendo a expressão de seu corpo para saber responder às suas necessidades.

O organismo humano, dotado de uma linguagem expressiva própria, é independente e vai além da linguagem verbal (Reich,1995, p.333). O professor sensível a esta linguagem fugirá da verbosidade que precede a educação autoritária, o que pressupõe uma formação de professores com outras características da que, ainda, vivenciamos nas universidades brasileiras.

### 3.PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE CRIANÇAS

Essa discussão nos remete ao Curso de Pedagogia, responsável pela formação do profissional da educação infantil e séries iniciais. Por força da lei, as crianças são obrigadas a conviverem com pedagogos. É o curso de Pedagogia que assume a responsabilidade em formar esse profissional para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006). Com a obrigatoriedade do ensino, pais e gestores públicos que não cumprirem a lei podem responder por pena de punição criminal e crime de responsabilidade. Sendo assim, a escola é a única instituição da qual as crianças não podem deixar de pertencer. Diante deste fato, cabe aqui a reflexão acerca da formação do profissional responsável por essa fase de ensino.

Os estudos constataam a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação docente. Para Gatti e Barreto(2009), “o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso”, predominando “enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas

educacionais” (p. 119). Essa formação tem gestado professores incapazes de interpretar o que seja adequado para uma criança, já que não consegue vê-la como realmente é. Winnicott (1997, p.80) aponta este problema ao dizer: “frequentemente, acontece que aqueles que cuidam de crianças são incapazes de apreciar a intensidade total dos seus sentimentos.” No dizer de Gatti e Barreto (2009), a atividade docente se torna cada vez mais complexa e seu prestígio social afeta o sentimento de autorealização e de autoconfiança do professor, o que, nos anos mais recentes, tem ampliado o foco de investigações sobre a formação docente.

As pesquisas de Albertini (1992), Mota (1999), Moyzés (2003), Teixeira (2005), Bacri (2005), Richter (2006), Lelis (2006), Rodrigues (2007), Oliveira (2008), Pereira (2010) ressaltam a necessidade de se trabalhar uma formação que possibilite ao educador tomar consciência de seus processos emocionais e amplie sua percepção da criança com quem se relaciona. Para tanto, ressaltam a necessidade de se trabalhar a corporeidade nos cursos de formação de professores.

As teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos - dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu “corpo de conhecimento” sem o corpo. (LOURO, 2000, p. 60)

Está claro que conceber o professor como provedor de conhecimentos, com uma formação meramente cognitiva, não é suficiente para uma atuação docente que resguarde a infância. Isso é preocupante, principalmente nos cursos de pedagogia, pois esse curso tem por referência os primeiros anos escolares.

Reich aponta importância de se educar sadicamente uma criança e para isso protegê-la das práticas repressivas que, ao longo da história, se incorporaram no modo como pensamos a criança. “Por esse motivo é indispensável que os professores sejam reeducados” (Reich, 1981, p. 303) e a saúde do educador seja colocada em evidência. Somente o educador que trabalhar seu próprio corpo pode desenvolver sua capacidade de contato, percebendo que, consciente ou não, transmite seus bloqueios e suas potencialidades. O bom estado emocional do educador torna-se um elemento chave no processo educativo.

Todo adulto, en el curso de su desarrollo, ha reprimido determinados rasgos de su personalidad, relegándolos al inconsciente; cuándo estas mismas cualidades las detecta en personas del mundo exterior, le parecen desagradables y repulsivas y provocan en él una particular repugnancia. Cuando determinadas cualidades de uno de sus pupilos le resulten especialmente repulsivas e irritantes a una educadora formada en el psicoanálisis y provoquen en ella una animadversión contra el niño, tratará pues de tomar consciencia del proceso de represión ocurrido em su propia personalidad, con objeto de descubrir el origen de la excesiva repugnancia. Si lo consigue desaparecerá también la antipatía hacia el niño, restableciendo la actitud pedagógica natural. (Reich & Schmidt, 1980a, p.52)

Com Reich aprendemos que o professor pode ajudar a criança a ter um bom fluxo de energia, não permitindo que situações frustrantes cronifiquem tensões no seu corpo. Isso implica que o educador conheça seu próprio corpo, condição para desenvolver sua capacidade de contato. Esse aspecto complementa a proposição de Libâneo quando diz que:

somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem, a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, o interesse de grupos e classes sociais e agir eficazmente frente a situações escolares concretas. (Libâneo, 2000, p. 36)

A formação do pedagogo torna-se exigente diante do fato de ser esse profissional responsável pelas primeiras experiências escolares, que tem sido marcada por mecanismos produtores de dificuldades de aprendizagem. São evidentes na história dos indivíduos as marcas de uma escola que mata a autenticidade e a criatividade das crianças. Os economistas Polo e Santos (2018), ao fazerem uma análise da importância da educação infantil como vetor de desenvolvimento da criança e conseqüentemente como “um dos principais ingredientes para a prosperidade das nações” (p. 75), confirmam estudos que afirmam ser o professor “o fator escolar mais importante para o sucesso dos alunos nos primeiros anos de vida” (p. 91).

Ressaltamos a necessidade de se pensar a formação docente considerando as questões referentes à pessoa do professor. Como observa SACRISTÁN (1995, p.76), “a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos

professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional.” Sublinha-se aqui a importância de investir na pessoa do professor, vendo-o não apenas como consumidor de saber, executor de instrumentos pedagógicos ou técnicos, mas como produtor, profissional crítico e reflexivo (Nóvoa, 1998, p. 31).

Na literatura pedagógica o sujeito tem sido concebido fundamentalmente numa visão filosófica, social ou psicológica. Adicionamos a estas abordagens uma compreensão da dimensão corporal, biológica do indivíduo, com a convicção de que, a partir dela serão possíveis mudanças significativas na forma de trabalhar com a criança.

Por isso os professores, em exercício e em formação, ao refletirem sua prática, precisam de uma considerável análise das condições sociais e políticas que influenciam seu trabalho. Mas isso não basta. É preciso uma reflexão sobre si mesmo. Ter clareza de que estamos situados num universo onde há contínua troca e interpenetração de todos os fenômenos e que o ser humano como parte deste universo, vivencia esta mesma dinâmica, é elemento básico para se pensar essa formação. O ser humano é, pois, resultado de suas inter-relações, pelas quais, em troca com outros sistemas energéticos vivencia afeto, rejeição, amor, alegria, tristeza.

#### 4. CONCLUINDO

Partimos do princípio que o corpo carrega em si dimensões políticas e culturais. Tais aspectos interferem diretamente na prática escolar que se faz concreta através dos corpos de professores e alunos.

Com a discussão empreendida, esperamos entender o que fundamenta as visões que estruturam a organização escolar atual, pois, assim como Reich (1981, p.61), acreditamos que “a organização de uma ‘nova vida’ pressupõe o conhecimento das contradições da antiga.” Partindo desse pressuposto, demandamos pensar a formação de um pedagogo que compreenda mais profundamente a criança e seja capaz de contribuir para sua autonomia.

Apontamos para a possibilidade de uma formação que não olhe apenas para a dimensão intelectual, mas também corporal, visto que consideramos que o movimento corporal leva à mobilização das energias encorajadas no corpo.

É por estas colocações, que a formação de professores, provavelmente seja uma das mais difíceis áreas de mudança no setor educacional, principalmente porque ser professor implica numa grande responsabilidade na vida da criança. É preciso afirmar com Winnicott (1997,p.81): pedagogos, “vocês podem ver como é grande a sua responsabilidade quando assumem um trabalho numa escola maternal. Por favor, desistam da ideia se se sentirem incapazes de lidar com isso.”

Na complexidade do nosso tempo é necessário compreender a realidade vivida para ser possível a visualização de práticas coerentes com as mudanças possíveis. Para tanto, olhar o corpo na dinâmica escolar é uma alternativa para a superação dos desafios impostos pelas tramas do dia a dia escolar.

#### REFERÊNCIAS

- [1] Albertini, P. *Reich: história das idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Editora Ágora, 1994.
- [2] Bacri, Ana Paula. *Influência dos bloqueios corporais na aprendizagem da criança*. Uberlândia, 2005. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia
- [3] Boadella, D. *Nos caminhos de Reich*. (fulano. Trad.). São Paulo, Summus, 1985. duarte Júnior, J. F. *Itinerário de uma crise: a modernidade*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997
- [4] Damásio, António. *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- [5] GATTI, Bernadete e Barreto, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- [6] Hernández, Fernando. *Cuerpo y saber em la relación pedagógica desde las narrativas biográficas de un grupo de jóvenes que han cumplido (o no) com las expectativas de la escuela*. In: Damiano, G. A; Pereira, L. H. P.; Oliveira, W. C.(org). *Corporeidade e educação: tecendo sentidos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- [7] Kupfer, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo Escuta, 2013.

- [8] Lelis, Maria Terezinha Carrara. *O corpo nos processos de aprendizagem*: contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- [9] Libâneo, J. C. Produção de Saberes na Escola: Suspeitas e apontas. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro. DP7A, 2000.
- [10] Louro, Guacira Lopes. Corpo, Escola e identidade. In: *Educação & Realidade*. Produção do Corpo. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.25 n.2 jul./dez.2000.
- [11] Lowen, Alexander. *Bioenergética*. São Paulo: Summus, 1982.
- [12] \_\_\_\_\_. *Narcisismo: negação do verdadeiro "self"*. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.
- [13] Mota, M. Veranilda S. *Princípios Reichianos Fundamentais para a Educação*: bases para a formação do professor. Tese de Doutorado. UNIMEP, Piracicaba-SP, 1999.
- [14] Moyzés, Helena Ferreira. *Sensibilização e conscientização corporal do professor*: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, 2003.
- [15] Nóvoa, Antonio. Relação escola-sociedade: 'novas respostas para um velho problema'. In: Serbino, Raquel Volpato. et al. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- [16] Oliveira, Fabrício Inácio. *Auto-regulação em Reich* - base de uma educação livre. Uberlândia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- [17] Pereira, L. H. O corpo também vai a escola? As atividades bioexpressivas e a educação de crianças. In: Damiano, G. A; Pereira, L. H. P.; Oliveira, W. C.(org). *Corporeidade e educação*: tecendo sentidos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- [18] Polo, Felipe Maia e Santos, Daniel. Educação Infantil: avanços e desafios para o futuro próximo. IN: Lent, Roberto; Buchweitz, Augusto; Mota, Mailce. *Ciência para Educação: uma ponte entre dois mundos*. São Paulo: Editora Atheneu, 2018.
- [19] Reich, Wilhelm. *A Revolução Sexual*. (Ary Blaustein. Trad.). 7ª ed. Rio de Janeiro, Zahar. 1981.
- [20] \_\_\_\_\_. *Children of the future: on the prevention of sexual pathology*. Translation by Derek e Inge Jordan e Beverly Placzek. New York: Farrar Straus and Giroux, 1983.
- [21] \_\_\_\_\_. *A Função do Orgasmo*: problemas econômicos sexuais da energia biológica. (Maria da Glória Novak. Trad.) 13ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- [22] \_\_\_\_\_. *Análise do Caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- [23] Reich, Wilhelm; Schmidt, V. *Psiconálisis y Educación 1*. (Ramón Garcia, Nuria Pérez de Lara y Sebastián Alemany. Trad). 2. ed. Barcelona: Editorial ANAGRAMA, 1980.
- [24] Richter, L. M. *Movimento corporal na Educação Infantil*: expressão, comunicação e interação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2006..
- [25] Rodrigues, Angela Luiz. *A História registrada no corpo das professoras*: saberes docentes numa perspectiva reichiana. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.
- [26] Sacristam, J. G. Tendências Investigativas na formação de Professores. In: Pimenta e Ghedin. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil* - gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- [27] Teixeira, V. R. *A saúde emocional do educador*: saberes necessários aos trabalhadores da educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2005..
- [28] Winnicott, D.W. *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 Educação Histórica e

# Capítulo 7

## *Pedagogia do oprimido: Algumas possibilidades de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*

*Fernandina de Andrade Alves*

*Danielle da Silva Ferreira*

**Resumo:** As pesquisas internacionais no campo da Educação Histórica vêm se desenvolvendo em países como Inglaterra, Alemanha e Portugal; e chegam agora ao Brasil tendo como parâmetro investigar como é compreendida a construção do conhecimento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho tem como objetivo uma discussão acerca do conhecimento histórico produzido em sala de aula sob a perspectiva de ensino e aprendizagem do docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso será utilizado abordagens do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987) quando se discute o tema da educação bancária e da educação como uma práxis educativa crítica, propondo um comprometimento social na condição de emancipação do aluno além de autores que discutem em suas pesquisas a construção do conhecimento histórico, como Cainelli (2006) e Schimdt (2012).

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Conhecimento histórico; Pedagogia do Oprimido.



## 1. INTRODUÇÃO

Com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, os estados, os municípios e o Distrito Federal tiveram a responsabilidade de estabelecer novas diretrizes para a construção dos currículos e seu conteúdo e assim o Ministério da Educação propôs em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais, que na área de História tinha como proposta trabalhar a partir de eixos temáticos. Nas últimas décadas, o ensino de História foi fortalecido em suas especificidades, principalmente quando deixou de estar vinculada aos princípios dos Estudos Sociais, pois os Estudos Sociais trabalham questões sociológicas, geográficas, históricas, dentre outras.

O ensino de história é “um compromisso com as concepções sociais, política e culturais da disciplina” (DIAS; MARTINS, 2014, p.477), repensar essa realidade é uma ação transformadora, pois como aponta Dias e Martins (2014, p. 477) *apud* Fonseca (2006, p. 34) “é estratégia não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríicas, mas também da criação de novas práticas escolares.” O desejo é que o ensino de história, nos anos iniciais do ensino fundamental também venha passando por significativas mudanças e reflexões.

Vale ressaltar que este não é um progresso contínuo e que não atinge toda a formação de professores, tanto inicial como continuada. Para Dias e Martins (2014) “torna-se necessário conhecer como estas chegam ao professor que, em sala de aula, lhes atribui o verdadeiro significado, especialmente aqueles que têm formação para atuar nos Anos Iniciais” (p. 478).

Para os professores dos Anos Iniciais existe uma deficiência na relação quanto aos estudos sobre a formação inicial e as questões de ensino e aprendizagem da disciplina de história e a formação pedagógica. Quanto a isso Dias e Martins (2014) *apud* Oliveira (2003) afirmam que,

Quando historiadores são questionados em sua competência pelos pedagogos (visto que as licenciaturas em história não habilitam para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental). Caso sejam pedagogos, as pedras são lançadas por historiadores (visto que a graduação em Pedagogia não aborda questões consideradas fundamentais para os historiadores) (DIAS; MARTINS 2014, p. 480 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 264).

Nessa relação de formação em áreas de Pedagogia e História a autora destaca “que o pesquisador dessa área nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do processo de ensino e aprendizagem como um todo, constrói-se como um ‘ser híbrido’, pois não existem ‘pesquisadores-historiadores-puros’, tampouco ‘pesquisadores-pedagogos-puros’ (DIAS; MARTINS 2014, p. 480). Assim esse trabalho com o conhecimento científico aprendido na academia e o trabalho de sala de aula do docente é primordial, pois “não há saberes pedagógicos sem conteúdos específicos e, não há conteúdos específicos que possam ser transmitidos sem os saberes pedagógicos” (DIAS; MARTINS (2014, p. 480 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 264)). E a formação continuada neste sentido vem contribuir para um trabalho significativo em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam dialogar “entre o evento histórico e os sujeitos que o observam, levantando hipóteses, compreendendo diferentes perspectivas de tempo e espaço e produzindo suas próprias narrativas” (DIAS; MARTINS (2014, p. 482) *apud* BARCA (2009).

A partir do interesse pela temática da educação histórica estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado “trabalho com o conhecimento histórico escolar nos anos iniciais do ensino fundamental”, tem como proposta investigar como ocorre o ensino e produção desse conhecimento nas aulas do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir do ponto de vista da prática cotidiana do discente.

Esse esboço aborda através de pesquisa bibliográfica a educação histórica, e tem como objetivo uma análise sobre a aprendizagem e ensino de história, compreender como acontecem as relações no âmbito escolar, de alunos e professores sobre o conhecimento histórico fazendo relação com a ideia de Paulo Freire com seu livro Pedagogia do Oprimido.

## 2. METODOLOGIA

Visando alcançar os objetivos para esta pesquisa de analisar sobre a aprendizagem e ensino de história, compreender como acontecem as relações no âmbito escolar, de alunos e professores sobre o conhecimento histórico fazendo relação com a ideia de Paulo Freire com seu livro Pedagogia do Oprimido, será utilizada para a coleta de dados, uma pesquisa tipo etnográfica visando analisar no cotidiano de sala de aula como acontece a construção do conhecimento histórico com abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2003) busca o “contato direto e prolongado do



pesquisador com o ambiente e a situação que esta sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. Sendo assim, esta abordagem qualitativa, segundo Severino (2013) é o

Procedimento lógico pelo qual se passa de alguns atos particulares a um princípio geral. Trata-se de um processo de generalização, fundado no pressuposto filosófico do determinismo universal. Pela indução, estabelece-se uma lei geral a partir da repetição constatada de regularidade em vários casos particulares, da observação de reiteradas incidências de uma determinada regularidade, conclui-se pela sua ocorrência em todos os casos possíveis ( p.104).

Possui o contexto de sala de aula como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento, sendo necessário um contato direto deste com o ambiente e o cotidiano que esta sendo investigado. Os materiais, o comportamento, situações e acontecimentos serão importantes para o pesquisador selecionar o maior número possível de dados presente na situação analisada.

Para a realização desta presente pesquisa serão feitas entrevistas semiestruturadas com duas professora do 4º ano de Ensino Fundamental em diferentes escolas e alunos da rede municipal de ensino, pois para Rosa e Arnoldi (2006)

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade (p. 14).

Os sujeitos da pesquisa serão prontamente informados de estarem sendo observados. A observação das aulas acontecerá em três dias da semana durante 30 dias para cada escola, para que se possam analisar aulas de outras disciplinas incluindo também e principalmente a aula de história, a fim de entender como o conhecimento histórico é produzido nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além da entrevista semiestruturada, será utilizado o instrumento de observação com o intuito de obter particularidades da realidade, pois como afirmam Marconi e Lakatos (1999, p. 190) “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.” Para que a relação entre pesquisador e pesquisado não seja uma relação hierárquica, faz-se necessário que o entrevistador conheça e respeite seus limites e exigências, para que não aconteça uma antecipação de resposta ou force uma resposta do entrevistado, não permitindo ao mesmo uma outra escolha senão a confirmação da pergunta.

### 3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entendendo assim no ensino de história a possibilidade de ensino e aprendizagem, (não só na disciplina de história, mas também nas demais disciplinas que compõe o currículo) através do conhecimento histórico uma criticidade de mundo, uma consciência histórica que torne aquele aluno oprimido capaz de ultrapassar as barreiras impostas pela manipulação e dominação, para assim os sujeitos analisarem e entenderem as situações de opressões que existe até os dias atuais.

No contexto da sala de aula o ensinar e aprender vai muito além do conteúdo ensinado, pois

(...) a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor se restrinja ao contexto de sala de aula, com os alunos. Sua ação é também coletiva, e nela reside seu maior poder. É extremamente importante que o ensino de história venha contribuir para o aperfeiçoamento do relacionamento em nossa sociedade, pois essa provocação é sem dúvida, um dos grandes desafios da humanidade hoje, para que possamos progredir rumo a um desenvolvimento social, baseado na justiça e respeito mútuo, superando as dificuldades a fim de nos entendermos com os outros (SCHEIMER, 2010, p.7).

Dentro dessa realidade a educação histórica na disciplina de história e nas demais disciplinas que compõe o currículo escolar necessita de discussões compatíveis com a realidade vivenciada pelo aluno, para que o método de memorização seja banido de vez da prática educativa e o professor seja o mediador nesse

processo. Algumas iniciativas se fazem necessárias, como por exemplo, a seleção do conteúdo pelo docente que se torna “central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se referem aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais marcantes em cada período histórico” (FRONZA; RIBEIRO, 2014, p. 309). Outra situação seria elaborar atividades científicas em sala de aula “a partir de situações problemas diárias e construir conhecimentos efetivamente vividos como experiências sociais” (FRONZA; RIBEIRO, 2014, p.312).

Dessa forma a prática escolar terá uma consciência social em que o educador conscientize o educando dos meios que o oprimem, e assim “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 1987, p.38). Essa práxis acontece não só no espaço educacional, mas também na vida familiar e cultural, essa abordagem sociocultural não se resume a uma verdade absoluta da historicidade, ou seja, para Schneid e Schiavon (2013) “as teorias da educação histórica visam o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios” (p.1161). Para as mesmas autoras (2013),

(...) as aulas de História devem conduzir os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre culturas no espaço e no tempo, nas mudanças e permanências no modo de viver, de pensar e de fazer, assim como nas heranças que as gerações deixam para as suas sucessoras (SCHNEID; SCHIAVON, 2013, p. 1161).

Assim, ao se trabalhar a partir de fatos do passado se favorece um exame complexo das ideias históricas construídas pelos alunos por meio da compreensão histórica. De acordo com Schneid e Schiavon (2013, p. 1161) *apud* Rösen (2001),

O ensino da história se constitui na formação do pensamento histórico dos alunos para que estes sejam capazes de interpretar o passado a partir do presente, isto é, o objetivo maior do ensino da história é desenvolver nos alunos uma consciência histórica que são as “operações mentais” com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (SCHNEID e SCHIAVON 2013, p. 1161 *apud* RÜSEN, 2001, p. 57).

Com essa afirmação fica evidente que a partir dessa prática de ensino da história é possível o desenvolvimento da consciência histórica e assim o indivíduo se conscientize de seu papel na sociedade, pois para Freire (1987) “educador e educando se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (p. 46).

Para que essa prática de ensino se efetive no contexto escolar faz necessário que o professor respeite os conhecimentos prévios dos alunos, como aponta Gevaerd (2015),

(...) aqueles conhecimentos que os alunos adquirem em suas experiências sociais, isto é, junto aos seus familiares, no processo de escolarização, na mídia, entre outras situações cotidianas Essa investigação pode ser por meio de uma “chuva de ideias”. De posse das ideias prévias, o professor pode classificá-las em ideias do passado, ideias do presente, bem como ideias que se relacionam – presente e passado. De posse da categorização dos conhecimentos prévios, o professor organiza a sua mediação didática quando então problematiza, analisa e explora os conteúdos escolares propostos (p. 507).

Sendo assim o ensino de história “estimula o aluno a desenvolver habilidades, desenvolvendo também a consciência histórica deste indivíduo para que ele adquira consciência dos fatos que acontecem ao seu redor” (SCHNEID; SCHIAVON, 2013, p.1161).

Essa construção da criticidade do aluno o ajuda a se ver como agente da história capaz de se libertar da situação de oprimido e opressor na relação que Paulo Freire (1987) faz em seu livro *Pedagogia do Oprimido*,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p.23).

Se o ensino acontece de forma diferente em que a prática do professor é sem compromisso e o aluno é apenas um receptor dos conteúdos, essa prática para Freire é tida como Educação bancária, consistindo em decorar o conteúdo e sem respeitar a criticidade do aluno.

#### 4. CONCLUSÕES

As pesquisas recentes em Educação Histórica, segundo os autores destacados neste trabalho, apontam que os componentes para compreender a consciência histórica dos alunos e o ensino por parte dos professores possibilita um melhor entendimento sobre as ideias e usos de história no cotidiano de vida dos sujeitos envolvidos no processo escolar. O que se pretende entender é que a Educação Histórica aqui entendida é como a relação do contexto atual e as experiências do passado desenvolvidas em sala de aula, respeitando os conhecimentos prévios do aluno.

Buscou neste trabalho fazer uma discussão bibliográfica a partir do projeto de pesquisa intitulado “trabalho com o conhecimento histórico escolar nos anos iniciais do ensino fundamental” tendo como objetivo uma análise bibliográfica sobre a aprendizagem e ensino de história, compreender como acontecem as relações no âmbito escolar, de alunos e professores sobre o conhecimento histórico fazendo relação com a ideia de Paulo Freire com seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Entendendo que essa aproximação se faz necessário pelas discussões de Paulo Freire quanto aos temas sobre oprimido e opressores, a educação bancária e por fim a educação como prática de liberdade.

Essa discussão não poderia deixar de lado o papel do professor e da ciência de História, compreendendo a disciplina como elemento fundamental para tornar o aluno crítico de sua realidade e não um sujeito passivo do conhecimento elaborado em sala de aula. Pois a História é considerada não uma ciência que explica os fatos do passado apenas sob uma ótica, mas sim como diversas possibilidades de produção do conhecimento histórico. E o professor nesse sentido tem um papel primordial ao respeitar o conhecimento prévio do aluno, utilizando de estratégias de ensino que envolva o discente na construção do conhecimento não de forma passiva e com o conteúdo pronto e acabado.

Concluímos assim que esse trabalho procurou sistematizar algumas ideias propostas com o livro *Pedagogia de Paulo Freire (1987)* e a Educação Histórica no contexto de sala aula e que se faz necessário novas discussões e pesquisas neste campo.

#### REFERÊNCIAS

- [1] Arruda; Ferreira; Lourençato; Sargentini; Selari; A organização das ideias e sentidos sobre a história: uma investigação com alunos das séries iniciais o ensino Fundamental.
- [2] Azambuja. Leonardo Dirceu de. *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações necessárias*. IX Anped-SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- [3] Barca, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Rev da Faculdade de Letras – História*. Porto, III série, vol 2, 2001, p. 013 – 021
- [4] Cainelli, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar, Curitiba, Especial*, p. 57-72. Editora UFPR, 2006.
- [5] \_\_\_\_\_; Tuma. Marlene Rosa e Magda Madalena P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, p.211-222, jun.2009.
- [6] \_\_\_\_\_; Schimdt. Marlene e Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. *Antíteses*. v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012..
- [7] Dias; Martins. Sueli de Fátima; Mário de Souza. Ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: relações da formação continuada dos professores. 1964-2014: 50 anos do Golpe Militar no Brasil. Universidade Estadual do Paraná in XIV Encontro Regional de História. Campo Mourão, PR, 2014.
- [8] Fonseca, S. G. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados. Campinas: Papirus, 2006.
- [9] Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 5ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- [10] Fronza; Ribeiro. Marcelo e Renilson Rosa. Aulas de História: a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade. *Espaço pedagógico* v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 304-317, jul./dez. 2014.

- [11] Germinari, Geysa D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. In Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf) Acessado em 23/06/2016.
- [12] Gevaerd. Rosi Terezinha Ferrarini. Ensino de História na perspectiva da Educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba. educação | Santa Maria | v. 40 | n. 3 | p. 565-578 | set./dez. 2015.
- [13] Lee, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. (org) Perspectivas em educação histórica. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica, p. 20, 2001.
- [14] Martins; Francisca Claudivânia Gomes. A pedagogia do oprimido e a práxis pedagógica libertadora de Paulo Freire. XII Semana de Educação da Universidade Estadual do Ceará 31 de agosto a 04 de setembro de 2015. Disponível em <file:///D:/2016/7%C2%BA%20Per%C3%ADodo%20de%20Pedagogia/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cotidian%20o/Ped.%20oprimido%20e%20conhecimento%20historico/2%20VA/210-13490-21092015-190501.pdf> Acessado em 13/06/2016.
- [15] Oliveira, S. R. F. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. In: História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. V. 9. Londrina: Eduel. 2003. p. 259-272
- [16] Perreto, Cristiane. Quando se recorre às lembranças para narrar a experiência humana no tempo: o livro recriando histórias de araucária. Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Cultura, Escola e Ensino do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11\\_Cristiane%20Perreto.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Cristiane%20Perreto.pdf) Acessado em 23/06/2016.
- [17] Rüsen, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. 1992.
- [18] Scheimer. Maria Delfina Teixeira. Ensino de história e a prática educativa: Projetos interdisciplinares. V Cinfe – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, RS. Maio, 2010.
- [19] Schneid; Schiavon. Carla Rejane B.Redmer e Carmem G. Burgert. A educação histórica e algumas possibilidades de trabalho no cotidiano escolar. Revista Latino-Americana de História- Edição Especial. Vol. 2, nº. 6. Agosto de 2013
- [20] Schmidt, M. A.; Cainelli, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.
- [21] Soligo, Marta da Silva. O currículo da Amop e o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no município de Guaraniaçu. Monografia apresentada no curso de Pós Graduação “Lato Sensu” História da Educação Brasileira do colegiado de Pedagogia, Campus de Cascavel, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2010.

# Capítulo 8

## *Alfabetização e o método Fonovisuoarticulatório*

*Fabielle Souza Belache*

*Thaís Nascimento Pereira*

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar uma explanação histórica da alfabetização no Brasil e discutir o método fonovisuoarticulatório no desenvolvimento das crianças da educação infantil e anos iniciais, apresentando alguns dos métodos já utilizados ao decorrer da história, e a permanência do método que parte do fonema e grafema, entre outros. A metodologia utilizada foi documental e bibliográfica, de maneira a fundamentar a temática proposta. Neste estudo, conclui-se que o método fonovisuoarticulatório é eficaz, pois trabalha com o som da letra, o formato ou imagem da letra e o movimento da boca.

**Palavras-chave:** Fonovisuoarticulatório, alfabetização, fonema e grafema.



## 1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é algo fundamental na vida da humanidade, "pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita." Para Val (2006, p. 19). Entendemos então que é a decodificação do "código" para uma compreensão oral no sentido de fala ou leitura. Contudo Já para Perez (2002, p. 66) "a alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola." Sendo assim temos que respeitar a bagagem que o aluno tem e trabalhar em cima do que ele já conhece tanto para aprender a ler e escrever, quanto para demais conteúdo.

De acordo com a origem da linguagem no homem sempre existiu a necessidade de se comunicar e passar isso adiante para as novas gerações, foi um processo que sofreu grandes mudanças nos métodos que essa comunicação aconteceria. Mas para passar o que estavam vivenciando teriam que descobrir alguma maneira para registrar essas atividades, encontramos além da própria fala, desenhos e a escrita para que determinado acontecimento se perpetua-se por mais tempo e por consequência, temos a alfabetização, com os seus mais variados métodos, como: cartilhas tradicionais valorizando a ortografia correta, como as cartilhas construtivistas ao incentivar o ato de pensar nos alunos e o método fonético, desenvolvido primeiramente aos surdos e hoje utilizado na maioria das escolas.

Neste artigo pretende-se abordar o método fonovisuoarticulatório, mais conhecido como método das boquinhas. O qual trabalha com o som, o visual ao observar a imagem/forma da letra e o movimento da boca, embasado na consciência fonológica que tem como ideia a compreensão de que tudo que falamos pode ser escrito, dividido em três níveis: fonêmico, divisão da palavra de maneira individual, ou seja, letra por letra; silábica, divisão das palavras em sílabas; e intrassilábica, divisão das palavras em unidades maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, caracterizado por rimas e aliteração.

O presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da alfabetização através do método fonovisuoarticulatório, para isso foi observado durante o período de estágio nas escolas Adventistas de Maringá PR, as crianças do Pré 5 (Educação Infantil) e do 2º ano EF anos iniciais, para se ter um parâmetro geral de como o método fonovisuoarticulatório é colocado em prática.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, pois visa analisar o método fonovisuoarticulatório em relação a alfabetização; Diehl (2004) afirma que "um estudo qualitativo se destaca por "descrever a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos", nesse caso a alfabetização pelo método das Boquinhas.

Bartunek e Seo (2002) relatam que o método qualitativo é útil e necessário para identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e as interações que estabelecem, assim possibilitando estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais.

"A pesquisa pode ser de caráter descritiva, pois faz uma análise no desenvolvimento da alfabetização; descreve um fenômeno e registra a maneira que ocorre e, também como experimental, quando há interpretações e avaliações na aplicação de determinados fatores ou simplesmente dos resultados já existentes dos fenômenos." (Hymann 1967).

O universo de pesquisa é composto pelos alunos da Educação Infantil (Pré 5) da escola Adventista da Zona 4, Maringá e dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I da Escola Adventista da Zona 7, Maringá, foi observado o desenvolvimento do método fonovisuoarticulatório, na fase inicial na turma da educação infantil até o segundo ano quando os alunos já estão alfabetizados.

### 3.CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Pode-se constar nos períodos históricos que o homem sempre teve a necessidade de se comunicar, devido a isto houve o surgimento da escrita. E houve a necessidade de ser passado adiante para as novas gerações por isso teve o surgimento da leitura e escrita sendo conhecido como alfabetização. Cagliari (1998 p. 15) afirma que: “O longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente”. O educador auxiliará o leitor a desenvolver técnicas que facilite a sua compreensão.

Nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto (CAGLIARI, 1998, p. 14). Não havia variação nas maneiras de alfabetização, então se tornou padronizado, sequencial, modelos que atualmente muitas escolas também ainda apresentam métodos da antiguidade mesmo vivendo em uma sociedade contemporânea.

“Devido a investigação da Psicologia Genética houve um rompimento dos modelos tradicionais da leitura e escrita dando espaço a várias teorias. Então como passar dos anos a sociedade foi sofrendo alterações exigido que cada classe de pessoas tivessem o seu respectivo letramento. E assim sofrendo as metodologias sofreram mudanças que eram utilizadas durante vários anos.”  
Barbosa (1994)

### 4.MÉTODO FONOVISUOARTICULATÓRIO

Criado pela fonoaudióloga Renata Jardim, que foi apelidado carinhosamente por método das boquinhos. Portanto a sua fundamentação está ligada aos estudos de Dewey (1938), Vygotsky (1984-1989), Ferreira (1986), Watson (1994). Sendo o seu principal objetivo de aprendizagem de alfabetização através da fala. (JARDINI, 2010).

Jardim (2003), diz que o método foi criado com a parceria da fonoaudiologia e psicopedagogia. Sendo que foi próspero em um consultório onde trabalhavam com crianças que apresentavam transtornos como a dislexia e a disgrafia. Por meio desse método era desenvolvido reabilitação alfabética e logo se identificou que o método das boquinhos poderia ser utilizado também na alfabetização de crianças que não apresentavam nenhuma doença em específico. Com o grande sucesso dos métodos, o trabalho se expandiu e ocasionou a publicação de livros que falam de alfabetização e também palestras em todo território brasileiro denominada como a formadora dos multiplicadores do método das boquinhos.

Jardim (2003) declara que as crianças já terão desenvolvidas as capacidades de falar e escutar sendo dominada já por elas. Agora basta desenvolver a leitura e escrita. Portanto a escrita é diversificada da linguagem oral e há variação entre os sons da fala e suas interpretações que não seguem um padrão. Por esse motivo a representação ortográfica guiada pela a origem do alfabeto que deve ser passado as crianças não se torna tão fácil devido a essas variantes.

Designa a fala e o sons (grafemas) e seguida se volta para a aquisição das letras (grafemas). Da mesma maneira que é realizado no processo fônico. São desenvolvidas nas habilidades de análise fonológicas e consciência fonológica. A autora aponta meios de articulação de cada letra ao ser pronunciada particularmente (articulemas, ou “boquinhos”). Inspirado nos princípios da Fonologia Articulatória-FAR, que torna apta a unidade fonético fonológica, o gesto articulatório.

FONEMA(Som)	ARTICULEMA (“Boquinha”)	GRAFEMA(Letra)
/a/	Boca bem aberta, mostrando-se os dentes. Sonoro.	A
/e/	Boca entreaberta. Sonoro.	E
/i/	Dentes à mostra, lábios esticados. Sonoro	I
/o/	Boca entreaberta, lábios arredondados. Sonoro.	O
/u/	Boca semi-fechada, lábios em bico. Sonoro.	U
/b/	Lábios fechados, som explosivo – vibração. Sonoro.	B
/k/	Boca entreaberta, som brusco na garganta. Sem vibração, surdo.	CA, CO, CU, QUE, QUI
/d/	Boca semi-fechada, a língua toca rapidamente os dentes superiores – vibração. Sonoro.	D
/f/	Dentes superiores tocam o lábio inferior, soltando o ar - sem vibração. Surdo.	F
/g/	Boca entreaberta, som brusco na garganta – com vibração. Sonoro.	GA, GO,GU, GUE, GUI
/j/	Lábios em bico, língua elevada ou retraída – com vibração. Sonoro.	JA,JE,JI, JO,JU,GE, GI
/l/	Boca aberta, a língua toca atrás dos dentes superiores.Sonoro.	L
/m/	Boca fechada, som nasal. Sonoro.	M
/n/	Boca aberta, língua atrás dos dentes superiores, som nasal. Sonoro.	N
/p/	Boca fechada, som explosivo – sem vibração. Surdo.	P
/rr/, /R/	Boca entreaberta, garganta raspada. Sonoro.	R ,ARRA
/r/	Boca entreaberta, língua toca uma vez o céu da boca, mais ao fundo.	AR, ARA
/s/	Dentes à mostra, lábios esticados, sopro contínuo, língua toca os dentes superiores – sem vibração. Surdo.	SA,SE,SI, SO,SU,ÇA ,ÇO,ÇU,
		SS,CE,CI
/t/	Boca semi-fechada, língua toca rapidamente atrás dos dentes superiores - sem vibração. Surdo.	T
/v/	Dentes superiores tocam o lábio inferior, soltando o ar - com viração. Sonoro.	V
/x/	Lábios em bico, língua elevada ou retraída – sem vibração. Sonoro.	X,CH
/z/	Dentes à mostra, lábios esticados, sopro contínuo, língua toca os dentes inferiores – com vibração. Sonoro.	A, ASA

Fonte: (JARDINI, 2003, p.103)

## 5. TEORIA E OBSERVAÇÃO NA PRÁTICA

Com o fundamento nas aulas da disciplina de Linguagem Oral e Escrita, foi possível visualizar os diversos meios de alfabetização, a ferramenta que se destacou foi o método fonovisuoarticulatório, que está no contexto atual em algumas escolas conhecido como o método das Boquinhas. Aproximadamente no mês de maio, dos dias 23/05/2018 à 06/06/2018, no estágio de observação, nas turmas do Ensino Fundamental I, conseguimos entender de maneira mais eficaz a disciplina de L.O.E.

Um das práticas observacionais foi realizada na turma de Pré 5 ou Educação Infantil, na escola da Zona 4, período matutino, Maringá PR. O início da escolaridade das crianças com 5 anos, sendo apresentadas a diversos conteúdos que serão concretizados nos anos seguintes. Contudo, o interessante foi observar

como funciona o método de alfabetização (método das boquinhinhas) já sendo apresentado aos poucos nessa fase. Como por exemplo: conhecendo o alfabeto de maneira que o grafema e o fonema se tornassem conhecimento das crianças, assim como mostra o método fonovisuoarticulatório, as tentativas de escritas em determinados momentos das aulas, a escrita do próprio nome e quando acontecia ditados de palavras feito por eles referentes ao conteúdo apresentado naquela aula.

Outro método que a professora utilizava era a separação silábica através do corpo humano, uma amostra é a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”, porém em vez de ser a parte do corpo é a palavra separada em sílabas. Falando de alfabetização, não podemos esquecer de que é um processo em construção contínua, a outra turma observada foi a do segundo ano, levando em consideração que nesta fase a criança tem que estar alfabetizada. Em relação a isso, podemos ver o desenvolvimento das crianças tanto na escrita quanto na leitura, nesse ponto temos os níveis de escrita, podemos considerar a palavra CAVALO neste exemplo começando pelo Pré-silábico que é quando o grafema corresponde ao fonema da letra ou palavra, “KJOELS” letras familiares para a criança, normalmente do seu nome, em seguida o Silábico quando uma sílaba é representada por uma letra “KVL”, posteriormente o Silábico Alfabético quando as sílabas são com mais de uma letra “CAVALU” ou “KVALO” e por fim, o Alfabético em que a criança reproduz adequadamente todos os grafemas correspondentes aos fonemas de determinada palavra “CAVALO”. Neste caminho, temos ciência de que o aluno do primeiro ano tem que estar pelo menos sabendo falar corretamente e escrever as palavras em sua maioria, não sendo obrigatório a escrita cursiva para essa faixa etária.

Nas aulas práticas do 2º ano, período vespertino na escola Zona 7 Maringá Paraná, as crianças já tinham noções do método fonovisuoarticulatório, já tinham a ideia de alfabetização pois conseguiam fazer relações de cada letra iniciais a algum nome em específico e também já conseguiam escrever nomes sozinhas mesmo com uma pouca dificuldade. Ao auxiliar a professora com as atividades percebi que sabiam quais eram as letras, mas não recordava como era escrita então às vezes eu os ajudava a lembrar de algum animal ou então objeto para facilitar. E assim deixando bem nítida que o método das boquinhinhas tem grandes relevâncias com a visão de cada criança. De acordo com Zaballa (1998, p. 90) “[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem.” Isto está relacionado a vivência do aluno que fará relações e assim significando o aprendizado. Com os conceitos acompanhados em sala durante as aulas, realmente o que é mais presente em lembranças que eles conseguem reproduzir depois é o que eles vivem em prática. Com o processo fonovisuoarticulatório eles podem colocar as mãos nos lábios, sentiram vibrações que é feita de cada som.

## 6. CONCLUSÃO

Conclui-se que a disciplina apresentada durante o primeiro semestre de 2018, terceiro período do curso de pedagogia, de Linguagem oral e escrita com a professora Joseane Dorneles, onde tivemos embasamento para a compreensão do processo fonovisuoarticulatório, entre outros conteúdos. Constatamos que esse método é de grande eficácia muito mais do que o anterior conhecido como bê-a -bê o qual trabalha através das sílabas. No método escolhido, o cognitivo do aluno é desenvolvido além de apenas escrever ou ler algo, ele realmente entenda aquilo que lhe é proposto e se comunicar melhor, pois como se sabe a linguagem é o meio de comunicação essencial para qualquer pessoa. Souza (2005) conclui e concorda com Hulme, et al., (2002) “que a consciência fonêmica é o melhor preditor para a aquisição da leitura e escrita, devendo, durante a alfabetização, ser treinada, uma vez que não surge espontaneamente nas crianças.”

Observamos através da prática que as crianças aprendem o método com bastante eficácia e assim reproduzindo rapidamente pois eles podem utilizar espelhos para verem o articulema, identificado se a pronúncia está correta. Mas cabe ao educador desenvolver as capacidades do aluno para que o mesmo possa ter uma aprendizagem contínua pois as crianças elas reagem ao estímulo assim dando um embasamento sobre alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- [1] Barbosa, Juvêncio José. Alfabetização e Leitura. Cortez, São Paulo: 2,ed.1994.
- [2] Bartunek, J. M. & Seo, M. Qualitative research can add new meanings to quantitative research. *Journal of Organizational Behavior*, v. 23, n.2, mar., 2002
- [3] Cagliari, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- [4] Diehl, Astor Antonio. Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- [5] Hymann, Hebert. Planejamento e análise da pesquisa: princípios, casos e processos. Rio de Janeiro: Lidor, 1967.
- [6] Hulme M, Jenkins G J, Lu X, Turnpenny J R, Mitchell T D, Jones R G, Lowe J, Murphy J M, Hassell D, Boorman P, McDonald R and Hill S; Climate change scenarios for the UK: the UKCIP02 scientific report Tyndall Centre UEA, Norwich, UK 2002.
- [7] Jardini, R. S. R. Método das Boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- [8] Jardini, Renata Savastano Ribeiro. Alfabetização e Reabilitação pelo Método das Boquinhas: fundamentação teórica: livro 1. Bauru, SP: R. Jardini, 2010.
- [9] Perez, Clotilde; Bairon, Sérgio. Comunicação & Marketing. São Paulo: Futura, 2002.
- [10] Souza, A. de M. e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: Souza, Alberto de Mello e. (Org.). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-109.
- [11] Val, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.
- [12] Zabala, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-56872006000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872006000100009)



# Capítulo 9

## *Educação em tempo integral: tempo e espaços no desenvolvimento integral da criança*

*Aurenilda Cordeiro da Silva*

**Resumo:** Este trabalho traz uma discussão da relação dos fatores tempo e espaços para a formação integral das crianças que frequentam a educação infantil de tempo integral. Destaca a relevância desse assunto que tem tornado pauta nos programas para a educação brasileira em consonância com a legislação vigente que aponta para a ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas de educação infantil, e tem como objetivo conhecer a organização do tempo e dos espaços na vivência escolar da criança que permanece por dez horas diárias em uma escola de educação infantil. Como instrumento da pesquisa foi feita uma observação da rotina escolar e entrevistas com duas professoras que trabalham com uma turma de quatro anos numa instituição de educação infantil de tempo integral a partir da concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos que deve ser educada e cuidada de forma que a contemple no desenvolvimento de todos os seus aspectos.

**Palavras-chave:** Escola em tempo integral. Espaços. Desenvolvimento integral.

## 1. INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas a educação é um fator de desenvolvimento humano e que contribui diretamente para a qualidade de vida. Problemas sociais são intimamente relacionados à falta ou a uma educação precária. Com um longo histórico de defasagens no ensino, o Brasil tem avançado na legislação para a educação e atingido metas importantes como a universalização das matrículas no Ensino Fundamental e a inclusão da Educação Infantil (EI) na primeira etapa da Educação Básica. No entanto, ainda há grandes desafios para serem superados e um deles é a qualidade do ensino. A qualidade no ensino aqui deve ser entendida como uma educação que contemple os objetivos previstos para cada faixa etária em sua modalidade e para todos os alunos.

Com a aprovação Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação LDBEN (9394/96) e a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, cresceu a oferta e a demanda nas escolas de ensino infantil. No Distrito Federal, escolas públicas que antes só ofereciam o ensino fundamental passaram a dispor de seus espaços também para atender turmas com crianças pequenas e várias escolas foram construídas para essa modalidade de ensino.

Para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, questiona-se se quatro horas diárias são suficientes. Nesse sentido, Paro (2009) afirma que “... nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta” (p. 19). É considerado tempo integral a partir de sete horas diárias em atividades nas instituições de ensino ou as que estejam a elas vinculadas

Projetos de ampliação do tempo da criança na escola já são discutidos e efetivados há algum tempo no Brasil. Na década de 1950, Anísio Teixeira criou na Bahia uma escola que serviria de modelo para outras iniciativas de ensino integral. A ideia do projeto foi posteriormente trazida para Brasília na construção das escolas-parques, que atendiam os alunos no contra turno de aula com atividades diferenciadas voltadas principalmente para as atividades artísticas e culturais. No início dos anos 1990, foram criados os CAICs (Centro de Educação Integral a Criança) com o intuito de atender o aluno num tempo maior de ensino, esse teve como inspiração os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) criados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola na década de 1980, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro deram há algumas décadas o pontapé inicial para a escola integral. Mesmo que os projetos de ambos não tenham tido continuidade, são referências citadas quando se remete a escola em tempo integral visando à educação do aluno na sua integralidade. E quando se observa a história educacional do Brasil à ideia de uma educação integral já é defendida desde os primeiros movimentos prol educação.

No Distrito Federal, que já tem a jornada ampliada de cinco horas em todas as escolas públicas, foi criado o PROEITI (Projeto de Educação Integral em Tempo Integral), este é inspirado no programa MAIS EDUCAÇÃO do Ministério da Educação (MEC), não vou aqui expor como ocorre esse programa, mas quero destacar que ele vem ocorrendo em todo país sendo modelo para alguns projetos de ampliação do tempo de permanência na escola como, por exemplo, o PROEITI. A escola na qual essa pesquisa foi feita está dentro desse projeto. Muitas vezes há uma distorção sobre o conceito de educação integral, quando é entendido apenas como o prolongamento do tempo da criança na escola, e não como a oportunidade da escola oferecer condições do aluno desenvolver as suas diversas potencialidades, tendo assim uma formação integralizada. Com a ampliação do turno escolar para integral essas duas concepções devem convergir para um único sentido: educação em tempo integral e educação integral do aluno, sendo inseparáveis. Fazer com que o projeto de escola em turno integral atenda a formação global e que a criança vivencie o seu tempo é o desafio que deve se propor às escolas e creches em todo o país. Visando conhecer a rotina de uma escola de EI em tempo integral e como esta se relaciona com os tempos e os espaços necessários ao desenvolvimento das crianças é que esse trabalho foi desenvolvido. A pesquisa foi feita em uma escola de Educação Infantil, de uma região administrativa do Distrito Federal que atende no turno integral. Contou com participação de duas professoras de uma turma do 1º período e com a observação sistemática da rotina da turma. Observou-se

Durante muitos anos a Educação Infantil (EI) teve caráter apenas de assistência para as crianças desamparadas ou oriundas de famílias carentes. O amparo tinha como meta não deixar que esses pequenos seres se tornassem um problema social. E como não havia uma política de Estado, o atendimento era feito geralmente pela igreja com a ajuda financeira de famílias abastardas. De uma forma geral, a concepção era de que a educação das crianças era um dever das famílias, e exclusivamente dada pelas mães e/ou outras mulheres. Somente a vulnerabilidade social era motivo de ação de outros sobre as crianças. A higiene e a alimentação eram os objetivos do trabalho feito com as crianças em abrigos, sendo

quase inexistente o trabalho orientado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dessas crianças. A aproximação com o ensino se dava apenas na aprendizagem com foco religioso.

Focalizando a criança e o seu direito a ser educada, de ser vista como um ser apto a desenvolver e vivenciar o seu tempo e considerando todo o tempo transcorrido veremos que se trata de um verdadeiro abismo quando comparada a outras nações. E mesmo agora com o direito a EI assegurado, ainda há crianças fora da escola infantil por falta de vagas. Percebemos que à população brasileira foi negada entre outros direitos sociais, o direito a educação e vivemos até hoje as consequências dessa negação. O século XX foi marcado por várias transformações mundiais que afetaram a vida da população e no Brasil somente a vigente Constituição Federal de 1988, oficializou a educação infantil como um direito social da criança e um dever do Estado em oferecer essa educação.

## 2.0 TEMPO COMO ALIADO OU VILÃO?

O tempo integral remete a ampliação de um horário em termos de quantidade de horas. O tempo é marcado por ponteiros de relógios e que foi ao longo da história se constituindo no fator organizador da dinâmica de vida em sociedades. Na atual sociedade capitalista ele gira em torno da produção. A cada dia ele é considerado útil e escassos ponteiros dos relógios delegam a vida nas sociedades de produção e consumo. Mas, e o tempo na educação? E o tempo da criança? E o tempo da infância? A qual caracteriza-se como uma fase que deve fazer parte das vivências do ser humano. A infância é uma construção histórica e diferente de acordo com as culturas nas quais as crianças estão inseridas. Para Cohn (2005) “precisamos nos fazer capazes de entender a criança e o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista.” (p. 05) Quando o adulto não considera o modo particular da criança estar no mundo, de pensar sobre ele e de vivenciar as suas experiências nega-se a criança o direito de viver o seu tempo, a sua infância. Como as instituições escolares recebem cada vez mais cedo crianças oriundas de diversas realidades sociais, econômicas e culturais, é urgente que o tempo seja um aliado em sua dinâmica.

A criança aprende nas brincadeiras, nas interações com os seus pares, nos jogos de faz de conta. A criança apreende no jogo simbólico o que vai desempenhar mais tarde no universo de uma sociedade organizada. Daí ser de extrema importância ter o seu tempo respeitado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS), a criança é:

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (p. 12)

O tempo deve ser organizado de uma maneira inteligente. As diferentes atividades propostas devem ter uma intencionalidade de aprendizagens que sejam significativas para o tempo da criança e não apenas para preencher o tempo estipulado pela legislação. É a articulação entre quantidade e qualidade que deverá trazer frutos no ensino de tempo integral e esses frutos será a almejada formação integral oferecida na escola. Para Zabalza (1998) “as aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e torna impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual a criança.” (p. 50) Discutir e intervir na organização dos espaços escolares para o tempo integral é uma necessidade básica da instituição que atende a EI.

Para otimizar o tempo são necessários espaços. “O espaço lúdico deve ser dinâmico, vivo, “brincável” explorável, transformável, e acessível para todos” (MEC, 2006, p.). Há um tempo para a alimentação e deve haver um espaço onde esse momento seja também de aprendizagens, se alimentar com tranquilidade, aprendendo sobre a importância das refeições e das normas sociais que fazem parte desse momento. Uma criança que permanece por dez horas na escola necessita de um tempo de repouso, descanso e há que se ter espaço ventilado e que ofereça o mínimo de conforto e tranquilidade. Muitas crianças não têm em casa as horas de sono necessárias supridas e complementa isso na escola. Os espaços devem ser acessíveis e adequados, como banheiros e bebedouros, móveis e materiais. Uma escola que respeita as peculiaridades das crianças e se organiza para ela, precisa pensar nas dimensões cuidar e educar como únicas e não dicotômicas. Vale salientar que espaços aqui devem ser estendidos como todo o conjunto físico e pedagógico da escola e não somente a sala de aula. O espaço também deve ser educador na dinâmica da escola.

Os espaços também devem ser dispostos pensando na interação da criança com outras crianças de faixas etárias diferentes e em momentos distintos, assim como na interação com adultos além dos seus

professores. Na concepção sócio interacionista a criança aprende na interação com os outros e com o ambiente, possibilitar essa interação deve ser um dos objetivos da organização dos espaços. Quando há a intencionalidade da escola na organização de ambientes que favoreçam as aprendizagens múltiplas, essas ocorrem de forma prazerosa e com significados para o aluno. Ocorre a mediação do espaço (meio) e o sujeito (criança) na construção do conhecimento, além da interação entre vários sujeitos que conjuntamente desenvolvem-se.

Para melhor organizar tempo e espaços a EI usa as rotinas. Essas devem ser um recurso que oriente e ordene as propostas de atividades que serão desenvolvidas no dia-a-dia. Ela deve ter um caráter agregador entre a utilização dos espaços disponíveis e o tempo concedido para cada atividade. Tratar com as rotinas de forma inflexível é um risco para um projeto pedagógico centrado na criança e no seu aprendizado qualitativo.

O currículo em movimento das escolas públicas do Distrito Federal enfatiza:

“Com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens significativas, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, o suprimento das necessidades biológicas (alimentação, higiene e repouso).” (P. 54)

A rotina possibilita que a escola assegure que todas as turmas tenham organizadas as suas atividades pelos ambientes escolares. Na sala de aula a rotina permite que as crianças se apropriem do planejamento para o seu tempo na escola, tirando delas alguma ansiedade ou dúvidas que possa vir a ocorrer quanto ao seu dia-a-dia. Porém, sem um propósito educativo a rotina pode ser um recurso que engessa o processo de ensino. A inflexibilidade dessa rotina pode ter um resultado desastroso para crianças e professores. Há que se distinguir rotina de cotidiano. A rotina é apenas um dos componentes do cotidiano. Na rotina de uma escola fica clara a concepção que esta tem de criança, do trabalho na EI e explícita a proposta pedagógica na instituição.

O cotidiano é um conceito de organização social mais amplo. Na dinâmica do dia-a-dia ele é a referência para o planejamento das atividades que norteiam o modo de vida de uma determinada cultura. Ele é também passível de inovações e transformações que atende as necessidades e superam problemas que surgem com o decorrer do tempo.

De acordo com as transformações sociais, o cotidiano também se altera. Assim:

“cotidiano refere-se a um tempo espaço fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação(...)” (BARBOSA, 2007, P. 37)

Sobre a organização de tempo e espaço, as DCNEIS orientam que as propostas pedagógicas deverão prever condições e assegurar “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de aulas de referência das turmas e à instituição”. (p. 20)

Considerado uma fase de extrema importância na formação, a infância da criança vai ser vivida boa parte no meio escolar, principalmente se for de ensino integral, e esse precisa estar apto para atendê-la. O planejamento dos espaços, das atividades educativas, das interações que irão se desenvolver neste espaço, deve fazer parte da proposta de ensino das instituições escolares. Trabalhar com a diversidade que há em uma sala de aula, respeitando e desenvolvendo a individualidade de cada criança, a sua forma de aprender, seu ritmo de trabalho e suas expectativas, necessidades e área de interesse deve ser um dos fundamentos para qualquer proposta de trabalho que vise atender a EI.

Para fazer um planejamento que atenda as necessidades e aos interesses das crianças é necessária uma concepção de criança e de infância que a perceba como um ser histórico e cultural. Que traz consigo as suas vivências familiares e sociais. No entanto, até os dias atuais pode ser sentido, nas propostas de ensino de inúmeras escolas infantis e creches, que o trabalho com crianças que prioriza apenas os cuidados físicos como a higiene e a saúde, mantendo um caráter de puro assistencialismo. Se por um lado temos essa ideia restritiva a um ser biológico, por outro temos a ideia de pré-escola, como a antecipação dos modelos de ensino presentes no ensino fundamental com métodos mecânicos e repetitivos para se aprender principalmente a ler e a escrever. Percebe-se que há uma antecipação forçada da alfabetização num processo de ensino deslocado do contexto da criança. Destacam-se atividades de prontidão e treino que tira da criança o direito de fazer parte da construção do seu próprio conhecimento. E assim, esses dois

polos, apenas dos cuidados para a sobrevivência ou a antecipação da escolarização ainda resistem em alguns trabalhos de escolas e creches.

No entanto:

“A instituição de educação infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de ler o mundo e a si mesma. (OLIVEIRA, 2009, p. 46)

Considerar a criança um sujeito de direito, é assegurar que o planejamento tem como foco o universo infantil, as necessidades, saberes e desejos desse público. O adulto deve proporcionar que a criança desenvolva de forma saudável. Parafraseando DEWEY, a escola não deve ser a preparação para a vida, ela deve ser a própria vida. Considerando essa afirmação, dentro da proposta de ensino numa escola de tempo integral é necessário buscar-se que o tempo dessa criança seja de uma infância feliz e de aprendizagens significativas. O que se aprende na escola deve ser levado para a vida, o que se aprende fora da escola pode ser incorporado nos ensinamentos que essa pretende construir. Uma sintonia deve haver entre o mundo dentro e fora da escola, infelizmente ainda se observa uma dicotomia entre a escola e o mundo que a cerca.

A criança não é apenas receptora de saberes e culturas, ela atua sobre o que lhe é ensinado e produz também cultura. Quando é dada a oportunidade de interagir com os seus pares a criança aprende e também ensina, assim produz novos conhecimentos.

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor. (HORM, 2004, p. 18)

Fazer com que o campo teórico metodológico seja também o precursor de um trabalho que contemple as especificidades da EI em tempo integral é o desafio da escola hoje que visa à formação integral desse indivíduo, esse campo deve ser estudado, discutido e planejado de forma a atender a demanda da criança de hoje, real e concreta.

### **3. APRENDER, INTERAGIR E BRINCAR: A QUALIDADE EM FOCO.**

Falar em qualidade remete-se a um campo de muitas possibilidades, principalmente no mundo moderno atual que qualidade virou sinônimo de eficiência em se produzir. Na educação ela abrange diferentes âmbitos que deve compor um sistema de ensino. Zabalza (1998) enumera 10 aspectos-chaves de uma EI de qualidade, afirmando que não há uma ordem de importância, mas que cada um faz parte quando se fala em qualidade. São esses os aspectos-chaves: organização dos espaços, equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, atenção privilegiada aos aspectos emocionais, utilização de uma linguagem enriquecida, diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, rotinas estáveis, materiais diversificados e polivalentes, atenção individualizada a cada criança, sistema de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global para cada uma das crianças e trabalho com os pais e as mães, assim como com o meio ambiente. Como o foco do presente trabalho é o tempo e espaço na EI, destacamos o que nos diz o autor sobre o assunto:

“O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica em geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho. (Zabalza, 1998, p. 236)

No discurso dos principais autores contemporâneos há a defesa de que a educação incentive e valorize as relações interpessoais, que respeite a individualidade de cada um, que colabore para o equilíbrio emocional, que desenvolva a capacidade de pensar e de construir e que busque solucionar problemas com autonomia, mas que saiba também desenvolver atividades de forma coletiva respeitando o outro. Essa é



uma concepção que considera a criança um sujeito social que se constitui nas relações com o outro. É uma tarefa e tanto o papel da escola diante desses pressupostos, e além de tudo isso ainda acrescentaria o convívio e o respeito pelas diferenças num mundo tão heterogêneo, mas que está impregnada de uma homogeneidade idealizada e propagada em todos os meios de comunicação e interação na chamada “aldeia global”.

Wallon e Vygotsky autores presentes no campo da aprendizagem e do desenvolvimento falam da aprendizagem pela interação com o meio e com o outro. Os espaços e todo o planejamento devem ter a intencionalidade de proporcionar interações constantes entre as crianças, o meio e os saberes. O espaço que aprisiona a mente e disciplina os corpos não serve a esse modelo de qualidade almejada. A disciplina dos corpos ocorre quando crianças são colocadas enfileiradas nas salas de aula, só se deslocam pela escola em filas disciplinarmente organizadas e vigiadas por adultos, só se movimentam sob a ordem de um adulto e em horários previamente definidos. A mente é aprisionada quando as atividades propostas não permitem a criança criar, interagir, experimentar. Quando se espera apenas que elas deem as respostas de acordo com as expectativas dos adultos, nas quais o erro é combatido e não entendido como um caminho para a aprendizagem.

As aprendizagens serão significativas quando considerarem a necessidade da criança de brincar e interagir com as outras crianças. Ter acesso a materiais, jogos e brinquedos que permitam que se desenvolva, que questione, que interaja de várias formas e com as diversas linguagens. Que vivencie o simbólico em seu dia-a-dia ampliando a sua forma de comunicar-se com o mundo e intervir nele. Para contribuir para a construção da autonomia, da autoestima, do respeito e da aprendizagem de regras e combinados, as brincadeiras são atividades indispensáveis. Por isso, na rotina da EI, o brincar deve fazer parte de todo o planejamento.

A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. (OLIVEIRA, 2011, p. 235)

O acesso a brinquedos e brincadeiras deve fazer parte da rotina da EI. Ora com momentos livres nos quais o professor observa, ora direcionando e participando das brincadeiras. Propor desafios e sugerir ações que levem a criança a pensar, a construir, a ir além do que está pronto, é função do adulto mediador. Como ser brincante, a criança se constrói como ser social na interação com os brinquedos e nos contextos das brincadeiras. As brincadeiras, de forma geral, são feitas no coletivo e as aprendizagens também são coletivas. É numa concepção de que o sujeito se constitui a partir do outro, no coletivo da brincadeira que a criança, ao interagir com o recurso (brinquedo/pares) dá a ela o significado individual que constrói a partir do que vivencia no seu mundo real. No faz-de-conta, a criança transita entre o imaginário e o real, compreendendo assim como se organiza a sociedade e tomando consciência do seu papel nela.

Com o intuito de conhecer a organização do tempo e dos espaços na vivência escolar da criança que permanece por dez horas diárias em uma escola de educação infantil, apresento neste escrito um recorte de uma pesquisa exploratória que está sendo desenvolvida para meu estudo monográfico pela Universidade de Brasília.

#### **4.OS ATORES DA PESQUISA**

Para realizar a presente pesquisa foi feita uma entrevista com as duas professoras que atuam numa turma de 1º período da EI em uma escola de educação infantil. Foi escolhida essa turma pelo fato de ser o primeiro ano das professoras na educação em tempo integral, buscando-se assim a primeira impressão dessas a respeito do tema estudado.

Esse é o perfil profissional das colaboradoras:



Tabela 1 –

Professoras	Formação	Especialização	Tempo que atua na EI	Tempo que atua na EI em tempo integral
Professora A	Pedagogia	Gestão e orientação escolar	12 anos	6 meses
Professora B	Pedagogia	-	3 meses	3 meses

## 5. O CENÁRIO

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido numa escola de educação infantil de tempo integral de 10 (dez) horas e que está no terceiro ano de atendimento a crianças de 4 e 5 anos. Os espaços da escola consistem em: 12 salas de aula (todas com banheiros), 1 sala para o S.O.E, 5 salas para áreas administrativas e pedagógicas, 1 sala de vídeo, 1 sala de Estimulação Precoce, 1 refeitório, 2 parquinhos, 1 pátio e uma área externa ampla (praça). Todas as turmas têm a rotina organizada em momentos assim distribuídos: acolhida, café da manhã, rodinha, atividades pedagógicas, parquinho, almoço, higiene, descanso, lanche, atividades pedagógicas, jantar. Uma vez por semana a brinquedoteca e o vídeo entram nessa rotina. As turmas têm duas aulas de Educação Física ministradas por uma professora da área e desde o mês de maio são atendidas na Vila Olímpica também 2(duas) vezes na semana por um período de 1(uma) hora. As professoras acrescentam a essa rotina o banho de sol no qual várias turmas desfrutam de um ambiente espaçoso ao sol.

## 6. TEMPO E ESPAÇO – QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO ENSINO INTEGRAL

Sabe-se que o Brasil não é exemplo de estruturas físicas adequadas nas instituições escolares, muitas delas são compostas apenas por salas de aulas. Para a ampliação do turno escolar os projetos de engenharia e arquitetura das escolas deverão ser repensados, como também muitas escolas deverão sofrer reformas para atender a necessidade das crianças nessa faixa etária. Aprovado em 2006, os Parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições do Ensino Infantil traz avanços quando defende o “compromisso de interdisciplinaridade por parte dos profissionais envolvidos” nos projetos de construções de unidades de EI. No documento também é citada a necessidade de diferentes ambientes de aprendizagens, de áreas livres nas quais a criança interaja com o ambiente que circunda a escola, de luz e circulação de ar necessário a uma qualidade de vida ideal, entre outros. Estabelecer esses critérios significa que as escolas de EI não podem e não devem funcionar com precariedades. Com suas características específicas, desde a creche até as escolas que atendem crianças maiores devem ter esses parâmetros considerados nas construções dos espaços físicos.

“A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos).”  
(ZABALZA, 1998 p.50)

A partir das falas das professoras e das observações realizadas, destacamos duas categorias: tempo e espaços no ensino integral e qualidade na educação.

Foi percebido nas respostas das professoras que quanto ao espaço da escola os parâmetros são as escolas que trabalharam anteriormente e essas mantêm a falta de estrutura tão comuns nas instituições escolares. Assim, embora a escola tenha problemas nos espaços, ainda é considerada boa, quando comparada a outras escolas nas quais elas trabalharam anteriormente.

Sobre o tempo e os espaços a professora “A” diz tentar manter uma rotina flexível e dar a criança oportunidades de criança fazer atividades diversas:

*Geralmente eu dou atividades diferenciadas. Acho cansativo para ficar 10 (dez) horas na escola.*

Deve contribuir para que a aprendizagem aconteça independente de se estar fora ou dentro da sala de aula.

*Os espaços são importantes para desenvolver as atividades. O espaço ainda não é o ideal, mas ajuda, comparada a outras escolas temos um bom espaço - Professora “B”*

E sobre imprevistos quanto ao uso dos espaços e do tempo disponível, a professora B, salientou:

*Eu lido bem com os imprevistos. Tento adaptar outros espaços para que as crianças não fiquem tanto tempo apenas em sala de aula. Por exemplo: uso o pátio para fazer brincadeiras com as crianças mesmo não estando na rotina para aquele dia.*

Nessa fala é possível observar que a professora prioriza o brincar, demonstrando que tem uma concepção de infância que valoriza suas especificidades, ela busca, na sua rotina superar os obstáculos da estrutura física e do tempo. Durante as observações foi percebido que isso é corriqueiro, há um planejamento adequado para a rotina da escola, no entanto, se houver algo que impeça de segui-lo, as professoras adaptam o espaço-tempo de forma que as atividades possam ser desenvolvidas em outros espaços e em outros horários. Essa ação vai de encontro ao que diz BARBOSA (2011):

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam. (p. 120)

Sem atividades diferenciadas e espaços adequados o tempo integral não contribui em nada para a melhoria na educação. Alterar a rotina da escola e utilizar os espaços disponíveis para dar a oportunidade de a criança interagir com outras crianças e de não permitir que elas permaneçam por um longo período apenas na sala de aula vai de encontro a concepção de que a criança aprende com os seus pares e que uma rotina engessada não contribui para a aprendizagem significativa e para o bem estar que a escola deve proporcionar a criança nesse início de frequência dela numa instituição de ensino formal.

Como enfatizado no referencial teórico, o brincar é um fato preponderante quando se fala na qualidade dessa modalidade de ensino. Quando a professora “A” diz que:

*Sim e não! Porque a sala é pequena para desenvolver brincadeiras, porém os espaços externos são amplos e aí a gente pode desenvolver brincadeiras lá fora.*

E a professora B responde:

*Sim, os espaços da escola priorizam o brincar. Não é só direcionado para o brincar,mas dá pra brincar com a turma.*

Ainda sobre a qualidade no ensino na EI, Barbosa (2011), enfoca:

As crianças pequenas que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas, a ser mais cooperativas e atentas aos outros e a adquirir maior confiança em si. Grande parte desses efeitos positivos persistem e contribuem para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorecê-las com o sucesso em seus estudos posteriores. ( p. 85)

Nas respostas dadas pelas as professoras ambas disseram que privilegiam o brincar e que a escola dispõe de ambientes como parquinhos, pátio e a brinquedoteca para realizar essa atividade.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos pontos ainda precisam ser abordados além do tempo e dos espaços para que a educação em tempo integral resulte numa formação integral da criança. Sobre o que esse trabalho se propôs a estudar, pôde ser verificado que tempo e espaço devem e podem ser organizados e distribuídos de uma maneira que contemple as necessidades das crianças no ensino infantil e, sobretudo, contribua de forma significativa para o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões. No social, o espaço deve promover encontros e interações de adultos com crianças, crianças e seus pares, sendo também importante que as interações ocorram entre faixas etárias diferenciadas para que esse convívio traga a afetividade e o respeito pelo outro diferente dos seus pares. No cognitivo é necessário que o tempo e o espaço permitam a aprendizagem e o desenvolvimento sistemático, que o que se ensina e se aprende seja significativo para as crianças e contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades respeitando as suas individualidades. No psicológico, é preciso que o ambiente mantenha a criança com aconchego e cuidados para que o seu bem-estar contribua para a saúde de forma global; no trabalho com movimentos o espaço deve promover a coordenação motora e integrando sempre o corpo e o psicológico.

Na escola pesquisada há falas antagônicas no sentido de elogiar o espaço da escola e ao mesmo tempo enumerar vários problemas que esse apresenta; falar que o tempo de dez horas é cansativo para a criança. A intenção desse estudo não era encontrar respostas, mas pesquisar e conhecer sobre o ensino em tempo integral que vem se expandindo no Brasil e de como a ampliação de tempo requer espaços adequados, como estes estão intrinsecamente interligados na rotina da escola e como podem contribuir para a qualidade no ensino. Ainda é muito cedo para perceber as contribuições da escola em tempo integral para a melhoria geral na educação, porém, dedicar estudos e reflexões sobre como essa modalidade deve distanciar-se do modelo educacional considerado inadequado para os problemas no ensino do Brasil deve ser uma ação urgente.

## REFERÊNCIAS

- [1] Barbosa, Maria Carmem. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Artmed, 2006.
- [2] Horn, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil / Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [3] Cohn, Clarice. Antropologia da Criança, Rio de Janeiro – Zahar, 2005.
- [4] Costa, Lígia Martha C. da Costa Coelho (org). Educação em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ : DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- [5] Brasil, Ministério da Educação - Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil. MEC, 2006.
- [6] Lívieira, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, - ( Coleção Docência em Formação)
- [7] Zabalza, Miguel A. Qualidade em educação infantil //; tradução Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre : Artmed, 1998.

# Capítulo 10

## *Sala de leitura: sua importância na formação do aluno-leitor*

*Anália Cristina Leite Cortez do Carmo*

*Aline Pinheiro de Lima*

*Lenilza Silva Ferreira*

**Resumo:** Ensinar a leitura é um dos grandes desafios para os professores da educação básica. A prática da leitura aprimora o vocabulário, a escrita, desenvolve a imaginação, o potencial de concentração, dentre outras habilidades essenciais para um aprendizado de qualidade e formação integral dos estudantes. No presente artigo, apresentado no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), objetiva-se refletir sobre a importância da mediação de leitura na formação de novos leitores e da sala de leitura como espaço de incentivo na formação de alunos-leitores autônomos. A metodologia adotada foi a sequência didática que se constituem em um conjunto de atividades planejadas e ligadas entre si. Percebeu-se que o trabalho planejado e mediado despertou uma mudança de postura nos alunos em relação a prática da leitura. A cada aula notou-se um maior engajamento nas atividades direcionadas, com também uma maior independência na busca de textos de interesse próprio e empréstimos de livros. A discussão conduziu-se a luz teórica de BAMBERGER (2000), CITELLI (2003), ZABALA (1998) dentre outros.

**Palavras-chave:** Leitura. Mediação. Sala de Leitura. Aluno-leitor.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ninguém aprende a gostar de livros apenas ouvindo falar de livros, ou vendo-os de longe, trancafiados numa prateleira – é necessário que a criança pegue e manipule o ingrediente “livro”, leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e verificar se essa atitude tem ou poderá ter aplicação prática em seu contexto de vida (Ezequiel Teodoro).

Vivemos em um mundo letrado cercado de signos linguísticos por todos os lados. Aqueles que não dominam a leitura ficam as margens da sociedade. Dessa forma, precisamos mais do que nunca, pensar sobre o papel da escola na formação de leitores.

Entendemos que o “simples” ato de ler é uma habilidade que deve ser desenvolvida no início da escolaridade das crianças. Conforme os PCNs (1998), a leitura tem função primordial na formação do aluno e sua relevância como prática de ensino é extrema. E para compreendê-la na sua totalidade, se faz necessário que se aprenda a ler e se leia muito. Agindo dessa maneira o aluno não encontrará dificuldades no seu desenvolvimento nas demais disciplinas, pois todas dependem da leitura. Entretanto, na instituição escolar em que atuamos não é difícil identificar casos em que o aluno chega ao 5º ano do Ensino Fundamental sem dominar a leitura. Esse é um problema com o qual nós, professores, nos deparamos ano a ano.

Na busca de soluções para minimizar tal situação foi implantado na nossa escola o Projeto de Leitura intitulado Sala de leitura: sua importância na formação do aluno-leitor. Nesse contexto, nos propomos a realizar um trabalho sistemático com mediação de leitura articulado com o trabalho realizado em salas de aula, fazendo com que o ambiente da sala de leitura, além de ser espaço de continuidade das ações pedagógicas desenvolvidas na instituição, se transforme em um espaço convidativo despertando o prazer e o gosto pela leitura.

Para tornar os alunos bons leitores - para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforços. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência, precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN de Língua Portuguesa de 5º A 8º série, 1998; p. 17).

Dessa forma, a sala de leitura se apresenta como um espaço específico a mais para que esse trabalho aconteça, uma vez que possibilita o acesso a informação, através não só do acervo, mas principalmente da atuação do mediador da sala e das atividades desenvolvidas. Acreditamos que com esse trabalho sistemático possamos mudar essa realidade, não apenas fazendo com que os alunos leiam, mas sim que compreendam a linguagem na sua totalidade fazendo seu uso social no cotidiano.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido durante o ano de 2013 na Sala de leitura da Escola Municipal Professora Almerinda Bezerra Furtado situada no Bairro do Guarapes, no município de Natal-RN. Foram atendidos um total de 403 alunos do Ensino Fundamental I. Os encontros na sala de leitura aconteciam de terça à sexta semanalmente. O planejamento da mediadora de leitura acontecia toda segunda-feira. Contamos com a parceria dos professores titulares das salas de aula que contribuíram nos momentos de planejamento das ações desenvolvidas.

A metodologia utilizada para desenvolver o trabalho foi a sequência didática que se constituem em um conjunto de atividades planejadas e ligadas entre si. O planejamento dessas atividades segue de acordo com os objetivos que o mediador de leitura junto ao professor quer alcançar para êxito nas aprendizagens.

Ao pensar uma sequência didática para desempenhar especificamente na sala de leitura não podemos deixar de considerar que esta deverá desenvolver todo e qualquer trabalho voltado para os alunos em concomitância com os projetos de leitura explorados pelos professores titulares das salas de aula e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Entretanto, a sala de leitura não pode desenvolver apenas um papel didático-pedagógico, ou seja, servir apenas como complementação das atividades desenvolvidas pelos professores nas salas de aula. Ela apresenta uma função educativa, mas deve extrapolar-la para o eixo cultura igualmente importante para a formação de leitores autônomos. Isso significa realizar atividades que desenvolvam a oralidade dos alunos, como a discussão de temas e livros, argumentar sobre as características dos personagens, rodas de leituras. Nessa perspectiva, a sala de leitura é a ponte entre o conhecimento escolar e o mundo da cultura e informação.

Cabe ao mediador de leitura se apropriar da variedade de títulos e materiais disponíveis na sala de leitura para, embasar o planejamento e estratégias pensadas para enriquecer o trabalho que será desenvolvido com os alunos. Com a correta utilização das obras, é possível expandir o conhecimento das turmas e ampliar a visão de mundo dos estudantes, que sentirão prazer e necessidade de buscar novas leituras.

Esse planejamento deve conter atividades que enriqueçam o trabalho antes, durante e depois da leitura.

- Antes da leitura – iniciar preparando o ambiente e os alunos para a leitura; explicitar os motivos da escolha; utilizar estratégias de antecipação para ativar conhecimentos prévios sobre o texto como tema, ideia central, formatação, gênero; explorar informações sobre o autor e explorar as imagens (quando houver); em seguida, apresenta o livro e seu contexto de produção (o gênero, autor, ilustrador, imagens).
- Durante a leitura – fazer a leitura com ritmo e entonação, na íntegra e sem interrupção tendo o cuidado necessário para que todos os alunos possam ouvir.
- Depois da leitura – esclarecer palavras desconhecidas que não ficaram claras para os alunos, sempre que necessário com a ajuda do dicionário; reler trechos para ampliar a compreensão; extrapolar e apreciar criticamente o texto; realizar registros escritos; análise textual; identificação de referências a outros textos; realizar atividades complementares como filmes e atividades artísticas; discutir sobre o texto lido para troca de impressões e avaliação; promover a circulação do livro entre os alunos.

### 3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde o início do projeto, contamos com o apoio e envolvimento dos professores e alunos nas atividades. Percebemos uma mudança significativa de postura dos alunos com relação à leitura. Um bom termômetro é quando eles começaram a pedir para ter momentos de leitura até no recreio. Esse pedido foi prontamente aceito pela escola e a leitura literária ganhou espaço, antes dominado pelas inúmeras ocorrências de brigas e acidentes. Escolhemos alguns alunos que possuíam uma leitura mais fluente, fizemos oficinas de contação de história com eles, para se tornarem monitores de leitura no recreio.

A postura dos alunos no manuseio das obras também merece destaque. Eles passaram a expressar suas preferências por determinados títulos ou gêneros, identificar o autor do texto, analisar a capa e contra capa, buscar informações no resumo, etc.

Figura 1: Roda de leitura.



Outra mudança notória é com relação ao empréstimo de livros. Esse serviço havia sido suspenso na escola por ocorrer muito extravio e danos aos livros. Graças a esse projeto os empréstimos foram retomados e os livros passaram a ser devolvidos no prazo correto e em perfeitas condições.



Também pudemos perceber, no momento da leitura, mudanças no comportamento dos alunos. Esses conseguem já identificar informações implícitas no texto, estão mais concentrados e compreendem melhor o que está sendo lido. É importante também ressaltar a atenção e o interesse no momento da contação de história.

A avaliação dos professores regentes das salas de aula a respeito deste projeto, ocorreu a partir dos resultados obtidos em sala, com a observação da ampliação do interesse dos estudantes pela leitura e de uma maior interação com o universo dos livros. Eles afirmam que esses avanços também refletem no comportamento e na realização das atividades de sala. Os cantinhos da leitura ganharam mais visitantes, os momentos de leitura e as discussões ficaram mais intensos. Os professores notaram que a oralidade foi ampliada e a timidez reduzida.

A professora Rosa<sup>8</sup>, regente da sala do 1º ano nos fala em seu depoimento que “Alguns dos alunos ainda não conhecem as letras, não conseguem ler convencionalmente. Mesmo assim, estão sendo estimulados a manusear os livros e realizar as leituras de imagens. Dessa forma conseguem ler as imagens e contar as histórias para os colegas utilizando sua leitura de mundo e imaginação”. “Com o desenvolvimento desse projeto percebemos que as crianças melhoraram sua oralidade, interesse nos estudos e o cuidado com os livros”, explicou a coordenadora pedagógica Orquídea. Já a professora Jasmim, que leciona o 5º ano falou que “os alunos conseguiram melhorar seu repertório literário, sua argumentação e produção textual”.

O depoimento dos estudantes também nos deram a certeza de que estamos realizando um trabalho produtivo. Cravo, aluno do 1º ano ao observar a mediadora de leitura no momento da contação de história indagou: “A senhora gosta de ler né professora? Vou aprender a ler igual à senhora.” Ele era um aluno que tinha chegado ao segundo semestre no 1º ano sem aprender a ler convencionalmente. Ao final do ano já lia com certa fluência e sempre estava realizando empréstimos de livros na sala de leitura.

Margarida, aluna do 5º ano relata a importância desse trabalho “Percebo que a leitura deixa a gente mais curiosa e ficamos mais informados”. Essa aluna era uma das mediadoras de leitura no momento do intervalo e hoje, mesmo após sair da nossa instituição permanece frequentando a sala de leitura para realizar leituras e retirar livros para empréstimo.

Lírio, aluno do 3º ano relata que “Antes eu não gostava de ler. Hoje quando eu leio me imagino um personagem da história”.

Podemos notar que o projeto mostrou a todos os integrantes da escola a importância que a leitura tem para a formação de um cidadão. A sala de leitura passou a ser um elo de ligação entre alunos, professores e leitura, tornando-se um importante ambiente de motivação para o ensino –aprendizagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa de que este é um projeto inconcluso (dada a suas finalidades e especificidade), não nos cabe aqui tecer conclusões fechadas a respeito da sua finalidade prática ou sua aplicabilidade. Contudo, esperamos formar leitores que possam desempenhar a tarefa de ler com crescente segurança e autonomia. Ao longo do trabalho os alunos foram estimulados a desenvolver suas capacidades de leitura de modo a superar suas dificuldades, tendo como meta final que todos conseguissem compreender o que leem e que fizessem dessa leitura um hábito diário e prazeroso.

As leituras foram mediadas pelo professor regente da sala de leitura, que agiu como modelo de leitor e estimulador dos estudantes, onde sempre que possível, os alunos foram envolvidos nos planejamentos das atividades e nas reflexões de grupo, contribuindo na formação de leitores autônomos e competentes.

Para que de fato esse trabalho continue rendendo frutos, é necessário continuarmos com um trabalho em equipe, caminhando ao lado dos professores das salas de aula a fim de se pensar novas metodologias de atuação na sala de leitura que continuem motivando os alunos para atividades leitoras tornando-os protagonistas para melhorar a leitura na escola.

<sup>8</sup> Os nomes dos professores e alunos foram substituídos por nomes de flores.

## REFERÊNCIAS

- [1] Aguiar, Vera Teixeira de. A Literatura e o leitor. Letras de hoje. Porto Alegre, Epecê, 1986. v. 19, n.1.
- [2] Bamberger, R. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Ática, 2000.
- [3] Barbosa, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. Coleção magistério 2 grau, série formação de professor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- [4] Bezarias, Caio Alexandre. (2007). A Sala de leitura e seus segredos. In: Curso de formação de orientadores de sala de leitura. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
- [5] Braga, Regina Maria; Silvestre, Maria de Fátima Barros. Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Petrópolis, 2002.
- [6] Braggio, Silva L. B. Leitura e alfabetização da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- [7] Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- [8] Brasil, Secretaria de Ensino Fundamental – MEC. Programa de formação de professores alfabetizadores – coletânea de textos. Brasília, 2001.
- [9] Citelli, Beatriz. Produção e leitura de textos no ensino fundamental, 3. ed. São Paulo: Cortês, 2003 (coleção aprender e ensinar com textos, v. 7).
- [10] Revista Nova ESCOLA. Seis práticas essenciais na alfabetização. São Paulo: Editora Abril S. A. Ano XXVI, Nº 239, jan./fev. 2011.
- [11] \_\_\_\_\_ Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. São Paulo: Editora Abril S. A. Ano XXVI, Nº 241, abr. 2011.
- [12] Soares, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever, In: a magia da linguagem. São Paulo, Editora DP&A, 1999.
- [13] Soares, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
- [14] Zabala, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

# Capítulo 11

## *A realidade da educação física escolar através do olhar sensível durante a disciplina de Estágio Curricular I: Observações e análises do trato pedagógico docente*

*Denize Pereira de Azevedo*

*Suzana Alves Nogueira de Souza*

*Amanda Santana de Souza*

*Aiana Carvalho Carneiro*

**Resumo:** Este artigo trata de evidenciar as experiências que foram analisadas a partir das vivências da disciplina de Estágio Curricular I da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), para além de destacar aspectos que foram realizados nas práticas docentes. O estudo priorizou como objetivo obter uma reflexão da prática docente utilizada pelos professores que assumem a regência nas aulas de Educação Física, na área da educação infantil e séries iniciais do fundamental, assim como visibilizar a prática docente como acontece e como é dado o trato pedagógico e toda temática que o processo de ensino aprendizagem demonstra nesta fase. Além do mais analisar aspectos positivos e negativos encontrados no trato pedagógico dos professores de Educação Física, nas séries finais do fundamental e ensino médio, de forma que a partir de uma visão crítica buscou-se perceber o que ocorre nas aulas de Educação Física, como se dá o comportamento dos alunos, em conjunto com a prática docente do professor. No decorrer da disciplina, houve relações com os estudos científicos, artigos e livros discutidos em sala de aula, que auxiliaram, assim, a construção de processos pedagógicos provocativos no desfecho e as considerações das observações do componente curricular. Consta-se no presente artigo, todas as considerações destacadas como de grande relevância, e durante o estudo que buscaram relatar as experiências que foram ressaltadas a partir das observações do componente curricular Estágio Curricular I.

**Palavras-chaves:** Estágio; Educação Física Escolar; Prática Docente.

## **1.0 OLHAR SENSÍVEL ATRAVÉS DA VIVÊNCIA EM ESTÁGIO CURRICULAR I: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA VISÃO CRÍTICA ACADÊMICA**

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório na matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) tendo como objetivo o cumprimento das exigências legais da formação profissional em Educação Física, onde oportuniza o contato dos estudantes com a prática pedagógica e o exercício profissional em salas de aula da educação básica.

A oportunidade do estágio pressupõe o ato educativo escolar enquanto supervisionado, desenvolvido no ambiente escolar, visando uma preparação para o trabalho produtivo do aluno. Além do mais, visa também um aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do aluno para a vida cidadã e para o trabalho.

O curso de Licenciatura em Educação Física na UEFS está dividido em oito semestres que ocorrem em quatro anos, quando não existe interrupções, onde possui 400 horas direcionadas para o Estágio Curricular obrigatório. Os Estágios Curriculares Supervisionados são divididos em quatro etapas, no Estágio I, inicia-se com as fases de observação e coparticipação (que é a fase onde os acadêmicos estão participando das atividades observadas, porém sem intervenção, apenas coparticipando e auxiliando na realização das atividades) na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; no Estágio II ocorre a regência na Educação Infantil; no Estágio III a regência acontece no Ensino Fundamental; e na quarta e última etapa que é o Estágio IV, acontece a regência no Ensino Médio.

Segundo Carvalho et al. (2011), o estágio pode ser entendido como um momento de encontro, de potencialização e de problematização entre os estudos e as experimentações oportunizadas pelos campos de atuação, nos quais os acadêmicos possam estar inseridos. Deste modo, valida-se como importantes componentes curriculares as fases do estágio, principalmente por proporcionar ao acadêmico a vivência deste momento de experimentações, de possibilidades de redimensionamentos, reelaborações dos conhecimentos teórico-práticos da formação ao tempo que traz aproximação com a formação do campo de atuação.

Sendo assim, o estágio supervisionado I, torna-se responsável em possibilitar as observações e coparticipações com as práticas pedagógicas no Ensino Infantil, Fundamental e Médio, locais onde a Educação Física é sedimentada e reconhecida como disciplina curricular. Nestes espaços os estudantes poderão conquistar experiências no ambiente escolar, a fim de que possam desenvolver o senso crítico ao se defrontar com as mudanças constantes na escola e é a partir dos estágios obrigatórios, de fato, que os futuros docentes começam a se organizar diante dos obstáculos presentes na vida da docência.

Ao compreender a importância dos estágios, entende-se a necessidade de uma organização pedagógica no trabalho docente, definindo ideias e planejamentos, obtendo uma experiência significativa e aprendizagem diferente da realidade escolar pública.

Este estudo preocupou-se em priorizar como objetivo refletir a prática docente exercida no trabalho dos professores que assumem a regência nas aulas de Educação Física, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, visibilizando como a prática docente acontece e como é dado o trato pedagógico e toda temática que o processo de ensino-aprendizagem demonstra nesta fase; assim como a análise dos aspectos positivos e negativos encontrados no trato pedagógico dos professores de Educação Física, nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, de forma que a partir de uma visão analítica e crítica buscou-se perceber o que acontece nas aulas de Educação Física, como ocorre o comportamento dos alunos, a prática docente do professor.

## **2.MÉTODOS**

Com relação as observações do Estágio Supervisionado I, as mesmas ocorriam nas aulas das segundas-feiras das 07h45min às 11h30min, e nas quintas-feiras das 07h45min às 10h00min, contando sempre com acompanhamento e supervisão da professora responsável pela turma do componente curricular.

As observações do estágio curricular I foram divididas em duas escolas da cidade de Feira de Santana. As observações da área da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental ocorreram no Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-UEFS), localizado na UEFS, Avenida Transnordestina, s/n, Novo Horizonte. Enquanto as observações das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio puderam ocorrer no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Goes, localizada na Rua Mogi das Cruzes S/N - Zona Urbana - Campo do Gado Velho.

A obtenção dos dados e informações sobre a escola, professores, turmas e gestão escolar foi coletada foi através de conversas entre os intervalos das aulas, tanto com alguns alunos da turma, quanto com gestores e professores, ainda torna-se válido ressaltar que houveram conversas mais aprofundadas com alguns professores regentes das aulas observadas, onde fomos conhecendo mais o perfil das turmas, funcionamento da escola, a exploração do espaço escolar pelos alunos e como os comportamentos dos mesmos se diferenciavam dependendo de quais eram as aulas.

### **3.A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANALISANDO AS POSSIBILIDADES**

No que pese falar de Educação Infantil é inexequível não ressaltar o quanto sua relevância é demasiada nesta fase de desenvolvimento das crianças. Visualizando diversas razões para que a presença da Educação Física possa ser incluída e sedimentada por professor específico da área na Educação Infantil, assim percebeu-se a necessidade da Educação Física para esta etapa da formação das crianças. Pode-se destacar primeiramente que, a Educação Física trabalha com desenvolvimento cognitivo e psicológico em seus conteúdos, e qual fase mais importante seria para trabalhar tais aspectos além da Educação Infantil? Deste modo, inicia-se destacando as lacunas que a falta desta disciplina nas aulas da Educação Infantil tem e como poderia ser benéfica a presença do conteúdo específico com professores da área para estes alunos.

As observações contaram com a colaboração do Centro de Educação Básica da UEFS, que cedeu seu espaço para observação dos momentos pedagógicos, ou seja, momentos iniciais onde pode-se observar desde a chegada na escola, como ocorre o funcionamento, as aulas, os intervalos, momentos de lanche e ainda momentos de conversas com as regentes. Nas aulas, podemos observar o quanto o desenvolvimento dos alunos ocorre muito rapidamente, tanto nos aspectos cognitivos, motores e de aprendizagens, as crianças nesta fase estão em constante fase de crescimento, isso explica sua facilidade para aprendizagem e atenção para mínimos detalhes que são abordados em aula.

Segundo Loureiro et al. (2011) o papel do professor na educação infantil é realizar uma mediação para que os alunos consigam ter acesso ao conhecimento de representações, significados e sentidos da cultura as quais elas estão inseridas. Assim, as aulas de Educação Física vão além de um espaço de experimentação de atividades lúdicas, mas também um espaço de construção e de acesso ao conhecimento em suas diversas dimensões sociais.

Válido destacar que, a presença de um professor de Educação Física considera-se imensamente relevante nesta fase da Educação Infantil, pois, é neste período que a criança desenvolve gradativamente seu aprendizado, ampliando suas experiências e seu repertório motor, passando por cada uma de suas fases de desenvolvimento. Tal fato, somado com os conteúdos específicos da Educação Física resultaria em um trabalho excepcional. Bem como, levando em consideração que a individualidade de cada criança deve ser considerada e que as crianças muitas vezes não se desenvolvem de modo linear, contando com avanços e retrocessos, ainda assim o importante papel da inserção do professor de Educação Física torna-se indispensável.

Assim toma-se como exemplo, o que Piaget (1967) destaca, onde diz que “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Sendo assim, o jogo (que é conteúdo próprio da Educação Física) sendo trabalhado como conteúdo e não somente como método ou estratégia metodológica de aula, tem bastante a contribuir com intencionalidade pedagógica e assim colaborar diretamente na vida de uma criança que está em desenvolvimento.

### **4.VISIBILIZAÇÃO DE INOVADORAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA VISÃO CRÍTICA E REFLEXIVA**

O primeiro contato presencial das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental possibilitou notar que ainda após muito esforço as aulas de Educação Física permanecem afastadas do restante do funcionamento escolar, no sentido que notou-se que uma parte do corpo docente da escola apresenta um certo desconhecimento de quando, por quem e como ocorrem as aulas de Educação Física na instituição. Ainda assim pode-se perceber o quanto os alunos vibram pela aula de Educação Física, acredita-se que além do que o professor permite que aconteça, essa expectativa ocorra ainda pelo fato de ser o momento de liberdade, extravasar, ou seja, o momento que a aula é totalmente voltada para as práticas corporais,

considerando que esse aspecto seja um dos mais priorizados para os alunos que anseiam por esse real momento.

A Educação Física enquanto um importante componente curricular obrigatório da Educação Básica, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9.394/96) deve assumir a tarefa de integralizar e introduzir o aluno na cultura corporal do movimento, assim contribuindo com o indivíduo que estará se formando, produzindo, reproduzindo e transformando a si mesmo a fim de instrumentalizá-lo para que possa estar usufruindo do jogo, dança, ginástica, esportes e práticas corporais, em benefício da qualidade de vida e desenvolvimento corporal e mental.

De acordo com Betti e Zuliani (2002) “A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura”, ou seja, a partir desta afirmação visualizamos que na Educação Física não pode ocorrer divisões, não havendo prática e teoria, mas sim, um conjunto de ambas em que haja a explicação da corrente teórica do conteúdo trabalhado e momentos de vivências que materializam o conteúdo apreendido, resultando assim em aprendizados mais concretos, mais estruturados e que podem acarretar em uma apreensão de conhecimento muito mais significativa aos alunos que se permitiram se doar aquele momento de conhecimento.

Deste modo, de acordo com as observações obtidas no componente curricular de Estágio I, visualizamos o importante papel do professor de Educação Física no desenvolvimento dos alunos no ensino fundamental e considerando que novas práticas docentes seriam necessárias para um melhor resultado da aplicação dos conteúdos em ambos cenários escolares visitados.

Deve-se destacar que a postura do professor de Educação Física é um importante fator responsável para o resultado positivo das aulas; pois com seriedade e autoridade e dedicação com sua prática pedagógica, o professor alcança um melhor desenvolvimento dos aspectos de conhecimentos que devem ser estabelecidos em acordo com a turma. Acredita-se que a turma, assim como nas outras disciplinas e momentos escolares, deve respeitar as aulas de Educação Física e cumprir os combinados e avaliações da disciplina.

## **5.A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: AS INFLUÊNCIAS DA CULTURA CORPORAL ENVOLVIDAS NO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E COGNITIVO DOS ALUNOS**

A Educação Física enquanto componente curricular no ensino médio, possibilitou em nossas visitas e observações identificar aspectos muito positivos e interessantes para nosso relato. Visibilizando primeiramente que, na escola observada a turma corrobora de modo bastante significativo para a boa fluência das aulas. O contato do professor com os alunos é grande fator responsável pelo resultado das aulas, pois, o professor conta com estratégias metodológicas de ensino que chamam atenção, literalmente de toda a turma. Esse foi um aspecto que nos surpreendeu e nos inquietou bastante a ponto de descrever sobre o modo como os alunos e o professor se relacionavam em todos os momentos, consideravelmente impressionante. Apesar da afinidade e informalidade para diálogos entre os mesmos, havia uma relação enorme de respeito e parceria entre ambos (professor e alunos), identificando assim que nenhum ultrapassava o espaço do outro. O professor enquanto ministrante das aulas e os alunos enquanto estudantes e parceiros compreendiam e colaboravam para a apreensão dos conteúdos aplicados.

Isso explica o porquê dos conteúdos específicos da Educação Física serem tão bem apreendidos pelas turmas nos momentos das aulas: a autoridade e o diálogo reinavam em todos momentos pedagógicos.

Assim, também surge um fator válido que deve ser destacado, que é o importante papel do aluno dentro da escola. Pois, não parece haver a hierarquização de níveis entre gestores, professores e alunos., Essas muralhas que dividem os diversos atores do processo educacional, neste ambiente escolar não parecia existir., O aluno tem voz e vez, podendo comentar, sugerir, intervir e o mais interessante é que isso não gera nenhuma desordem no ambiente escolar, pelo contrário, essa liberdade dada aos alunos permitia que os mesmos demonstrassem mais maturidade e responsabilidade em seus atos e em suas falas e posicionamentos.

De acordo com Betti e Zuliani (2002) “no Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo social atingida pelos adolescentes”, dessa forma, visualiza-se a importância que a inovação nas aulas de Educação Física tem. Assim, considerou-se que os métodos e conteúdos específicos menos abordados no ensino fundamental seriam mais aconselhados para que possam ser explorados nesta fase do Ensino Médio, devido ao desinteresse



que os alunos muitas vezes demonstram devido à exaustão das repetições dos mesmos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física. Assim, percebeu-se a necessidade de superar, a limitação dos conteúdos da disciplina voltados apenas aos esportes, que já foram trabalhados durante todas as aulas de Educação Física vivenciadas no ensino fundamental.

É importante mostrar ao aluno que a Educação Física no ensino médio é tão relevante quanto nas demais etapas do ensino fundamental ou educação infantil, ou seja, a exploração da cultura corporal de movimento tem a finalidade de integralizar o aluno desde a Educação Infantil, passando por toda etapa do Fundamental até o Ensino Médio.

Portanto, considera-se o papel da Educação Física nesta etapa, de modo bastante significativo e de grande valor para formação do indivíduo. Não desconsiderando que, também nesta fase há a possibilidade de explorar o desenvolvimento de pensamentos abstratos e lógico, explorando assim a capacidade de análise crítica que se faz presente nessa faixa etária dos alunos e desenvolvendo ainda aspectos teóricos mais complexos dos conteúdos específicos saindo da superficialidade e auxiliando a sua formação enquanto cidadão, de maneira plena e autônoma.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, pode-se perceber que o estágio supervisionado é uma etapa da formação que se faz necessária para formação do futuro professor, pois, possibilita realizar as primeiras aproximações dos futuros docentes ao ambiente escolar. Além de fazer com que possam compreender como será a sua atuação como educador.

Ao concluir os estágios, espera-se que os acadêmicos possam sair com conhecimentos adequados para que se sintam familiarizados e estejam aptos para atuar nas atividades docentes que são exigidas do professor dentro de uma sala de aula ou em outra atividade de caráter pedagógico.

Através da vivência da disciplina de Estágio Curricular I, muitos aspectos foram considerados somatórios para a caminhada formativa na graduação. Mesmo com algumas críticas levantadas no decorrer do componente curricular a respeito da ementa do Estágio I, consideramos que não deveriam ser vistas com tanta severidade com relação ao papel do componente curricular

Através das nossas vivências nas visitas e observações, do contato, da aproximação com algumas posturas e, principalmente, com a oportunidade de estar visualizando de fora o papel de professores de educação física no campo de atuação, podemos corrigir nossos olhares acerca de algumas atitudes que poderíamos considerar corretas anteriormente ao cursar o componente, e o retorno pedagógico com conversas, discussões, textos e aprendizados, possibilitou ainda mais o nosso crescimento e amadurecimento para a futura prática docente.

São inúmeros os desafios enfrentados pelos docentes que atuam na educação básica, e a realização destas observações e análises foram fundamentais para que pudéssemos ter um olhar mais atento e sensível ao ato de educar.

Pode-se constatar o quanto a disciplina Educação Física possui desafios para se legitimar dentro do espaço de formação escolar., Percebeu-se que a superação deste desafio encontra-se atrelada ao desenvolvimento pelo professor de uma proposta metodológica e conteúdo, que desconsidere a relevância da organização de um bom trabalho pedagógico e o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos críticos e reflexivos da realidade na qual estejam inseridos.

## REFERÊNCIAS

- [1] Betti, Mauro; Zuliani, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 1, n. 1, 2009.
- [2] Carvalho, Ana Carla Dias; Pinheiro, Maria do Carmo Morales; de Paula, Maristela Vicente. O Estágio na Formação Docente em Educação Física: problematização inicial. Cadernos de Formação RBCE, v. 2, n. 2, 2011.
- [3] Loureiro, Walk; DA Cruz Junior, Antônio Fernandes; Silva, Elizete Aparecida. Educação física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. Cadernos de formação RBCE, v. 2, n. 1, 2011.
- [4] Piaget, Jean. A formação do símbolo na criança. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

# Capítulo 12

## *Talentos invisíveis ou crianças mal educadas? Alta habilidade superdotação na educação infantil*

*Cristina Bruno de Lima*

*Cristina Lúcia Maia Coelho*

**Resumo:** A Educação Especial vem sendo contemplada com políticas públicas que proporcionam melhor suporte ao público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas suas diferentes especificidades, tendo como princípios norteadores, a identificação e assistência precoces. Porém, no caso das Altas Habilidades/Superdotação, há uma grande defasagem entre as estimativas de incidência admitidas na comunidade internacional (3 a 5% considerando-se apenas superdotados intelectuais) e o que temos identificado nas nossas escolas (0,02%). Se considerarmos todas as possibilidades da AH/SD, os índices admitidos internacionalmente são em torno de 10% por população. Considerando-se essa defasagem entre os índices previsíveis e encontrados pode-se concluir que crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) têm suas dificuldades mal interpretadas e seu potencial minimizado. Ficam à margem do que poderia ser "um futuro brilhante", enquanto a escola espera que regulem por si só, com o tempo e a maturidade, os comportamentos considerados inadequados e incompatíveis com uma criança superdotada ou com alta habilidade.

Não é incomum que crianças que apresentam comportamentos extremos de descontrole em situações de conflitos, impaciência, ansiedade e até mesmo dificuldades de aprendizagem em determinadas disciplinas sejam superdotadas ou tenham altas habilidades em áreas específicas, não necessariamente acadêmicas, mas seus talentos costumam passar despercebidos frente ao comportamento não condizente com as idéias do senso comum em relação ao superdotado. Assim, esse artigo apresenta um estudo de caso objetivando informar sobre a AH/SD e levar a uma reflexão sobre os prejuízos para a sociedade e para as crianças não identificadas e conseqüentemente não exploradas em todo o seu melhor potencial, na maioria das vezes por desconhecimento do assunto e prevalência de mitos que ainda povoam o imaginário das pessoas, geralmente ligadas ao estereótipo da genialidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Na maior parte das escolas brasileiras hoje, especialmente públicas, fala-se numa educação para a construção da cidadania, para a autonomia. Fala-se também na recuperação da autoestima do aluno, no respeito às diferenças, dando conta de uma educação ideal para a transformação social que se faz necessária.

Porém, ainda há muitas condições que não são devidamente percebidas e avaliadas por desinformação e/ou preconceitos que vão sendo arraigados, e até mesmo devido às distorções das próprias concepções pedagógicas que têm fundamentado a educação brasileira.

Nessa perspectiva, crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) têm suas dificuldades mal interpretadas e seu potencial minimizado, ficando à margem do que poderia ser "um futuro brilhante", enquanto a escola espera que eles regulem por si só, com o tempo e a maturidade, seus possíveis comportamentos inadequados.

A AH/SD, é muito mais do que um alto desempenho em uma ou mais áreas acadêmicas. Pode inclusive, não estar relacionada a desempenho acadêmico, voltando-se para áreas artísticas, esportivas ou outras.

Por outro lado, nem sempre resulta em sucesso. Não raro, inabilidades sociais, instabilidade emocional, imaturidade e até mesmo a visível dificuldade em algumas áreas, faz com que talentos de crianças e jovens passem despercebidos por seus familiares e pela escola.

Faz-se premente revisar o conceito contemporâneo de infância e o papel da EI, para que cada vez menos se perca oportunidades de desenvolver e bem aproveitar os potenciais ocultos nos problemas socioeconômicos; nos comportamentos disruptivos; na criatividade mal compreendida; na própria formação inadequada do professor e nos interesses financeiros dos sistemas educacionais.

Ao longo do tempo histórico, a identificação da alta habilidade ou superdotação não permeava o processo educacional. Na história mais recente, já no séc. XX, o interesse pela educação de alunos com AH/SD, se deu na década de 30, impulsionado pela publicação de Leoni Kaseff: A educação dos supernormais, que desencadeou ações voltadas para esse público nos anos seguintes (FLEITH, 2007)

No Brasil, a Educação Especial teve como marco da atenção aos alunos com AH/SD, a LDB de 1961. As políticas públicas foram ampliadas com os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), proporcionando atendimento ao público alvo, orientação familiar e formação profissional.

No ano de 1993, sob a coordenação da Doutora Delou, é criado o Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), na Universidade Federal Fluminense, localizada em Niterói, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

Porém, tudo isso e o tempo transcorrido entre a primeira referência legal a questão das AH/SD no sistema educacional e os dias de hoje, não foram o bastante para tornar pleno e eficaz o atendimento a esse público. Alunos com AH/SD não estão sendo vistos, não são identificados e estão sem acesso aos direitos que deveriam proporcionar-lhes um melhor prognóstico acadêmico e socioeconômico-cultural, de acordo as estatísticas.

Dessa forma, é preciso que o professor, especialmente da EI e Anos Iniciais, amplie seus conhecimentos quanto às especificidades da criança com AH/SD, no sentido de auxiliá-lo no importante papel de identificação e atendimento das mesmas. Conforme o manual Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão - AH/SD (BRASIL/MEC, 2006), algumas das características indicativas de AH/SD em idade pré-escolar são:

- Alto grau de curiosidade
- Boa memória
- Atenção concentrada
- Autonomia
- Interesse por áreas e tópicos diversos
- Criatividade e imaginação
- Liderança
- Vocabulário avançado

- Facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento
- Alto nível de energia
- Preferência por situações/objetos novos
- Senso de humor

Conforme Winner (1998 apud FLEITH, 2007), as características de desenvolvimento variam entre os indivíduos superdotados, mas algumas se destacam como comum a maioria deles, como por exemplo: desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar, caminhar); maior tempo de atenção e vigilância; precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal; curiosidade intelectual com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada; aprendizagem rápida com pouca instrução; leitura precoce; boa memória para informação verbal e/ou matemática; destaque em raciocínio lógico e abstrato; preferência por brincadeiras individuais; preferência por amigos mais velhos, próximos a ele em idade mental; interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais, entre outros.

Entre outras teorias e conceituações sobre AH/SD, a teoria dos Três Anéis, de Renzulli, vem pautando diversos estudos e instrumentos de identificação. Essa teoria se sustenta no tripé “habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade”.

A habilidade acima da média se caracteriza, entre outras coisas, pela capacidade de processar informações e relacionar experiências de forma produtiva, pelo desempenho acima da média comparativamente aos seus pares em qualquer área, não apenas acadêmica, pela alta capacidade de adaptação. O comprometimento com a tarefa aponta para um alto nível de motivação que leva a perseverança, persistência, trabalho árduo em determinada área ou para resolver um problema específico. A referida criatividade pode ser observada pela fluência de idéias, flexibilidade e originalidade do pensamento na solução de problemas, e outras características (RENZULLI;REIS, 1997 apud PÉREZ;FREITAS, 2016).

Esse estudo de caso, que se inicia na educação infantil de uma escola pública municipal no interior do Estado do Rio de Janeiro e termina próximo ao final do primeiro ciclo do Fundamental 1, objetiva corroborar para uma reflexão sobre a subidentificação de crianças com AH/SD, pautada na hipótese de que há muitos mitos e preconceitos a serem desvelados, e isso passa necessariamente pela formação do professor. Essa situação tem consequências negativas para a criança nas sucessivas etapas de desenvolvimento, assim como para suas famílias e para a sociedade como um todo, que deixa pelo caminho talentos subaproveitados.

## 2.MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo de caso iniciou-se com a observação não estruturada, por um período de duas semanas, quando houve o primeiro contato com o aluno objeto desse estudo.

Novos contatos, ainda que por períodos mais curtos, em longos espaços de tempo, permitiram a continuidade da observação e algum convívio, favorecendo a percepção das peculiaridades dessa criança.

Passados dois anos, confrontando as observações da então professora do referido aluno, já na Educação Infantil II, com os demais relatórios e uma observação direta da criança em diferentes espaços e atividades escolares, foram sendo feitos registros que se somaram aos registros da última professora e produziram um relatório. Esse foi destinado ao Centro de Recursos Educacionais Especializados Municipal (CREEM), com um requerimento de avaliação multiprofissional, sugerindo possível AH/SD.

Dois anos e meio mais tarde, com o aluno já ao final do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizada uma entrevista oral com professores do mesmo (sala de aula; educação física) e outros membros da comunidade escolar (diretora da escola, bibliotecária, coordenadora de turno, supervisora pedagógica). Também foi realizada uma avaliação formal, pela professora da turma, através da Lista de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula. Durante a entrevista, a mesma recebeu a lista e a apresentação do material, tendo sido informada dos passos anteriores, quando o aluno ainda estava na Educação Infantil.

Através de indicação da Supervisora Pedagógica e anuência da diretora, foi possível o acesso às avaliações do aluno, desde seu primeiro ano no Fundamental 1.

### 3.RESULTADOS

Nas entrevistas, na escola atual, foi possível constatar que o aluno ainda mantinha alguns comportamentos infantilizados e intolerância a frustração, mas já era mais percebido pela sua inteligência, agilidade em fazer as atividades, interesse por temas diversos, especialmente animais. O aluno havia desenvolvido as próprias estratégias para otimizar o tempo ocioso, já que terminava tudo rápido. Procurava um livrinho para ler, um quebra-cabeça para montar, um desenho para colorir, conforme seu humor, que já se encontrava mais estável.

No primeiro relatório, em agosto de 2015, a descrição se coaduna com as demais, dos anos anteriores, com relação ao comportamento e aprendizagem. Foi encaminhado para a psicóloga. Não há registro de nenhum outro encaminhamento anterior nem relatório de transição escolar.

Na ficha individual do ciclo da infância, ano 1(2015) em todos os itens de todos os eixos, do primeiro ao terceiro bimestre, foi assinalado EP (em processo). No quarto bimestre, todos os itens de todos os eixos foram assinalados como consolidados (C).

Na ficha do segundo ano do ciclo da infância (2016), destaca-se a anotação EP durante todo o ano na questão da construção de textos orais. Os demais itens relativos à linguagem oral, a leitura, a apropriação do sistema de escrita alfabético e a discursividade, aparecem consolidados (C), com exceção do domínio do uso do dicionário. Na parte de produção textual, a maior parte dos itens está em processo (EP) embora a produção de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, esteja consolidada (C). Na matemática, não aparecem consolidados os conteúdos referentes a frações e a resolução e elaboração de problemas de multiplicação e divisão em linguagem oral, além dos conteúdos de geometria. Os conteúdos de grandezas e medidas estão em sua maior parte consolidados (C) assim como o de tratamento da informação.

Na Lista de Base de Indicadores de Superdotação, utilizada pela professora atual para avaliação do aluno, 91,7% dos itens foram assinalados como “sempre” (terceira coluna) e 8,3% como “às vezes”. Os dois itens assinalados como “às vezes”, foram auto-suficiência, relacionado à Inteligência Geral (IG) e estabelecimento de relações sociais com facilidade, relacionado à Capacidade de Liderança (CL).

### 4.DISSCUSSÃO

O relatório encaminhado ao CREEM, ainda com o aluno na Educação Infantil, teve um retorno inesperado. Nada de avaliação multiprofissional, nada de aceleração ou programa individualizado.

Ao passo que as observações apontavam para uma criança com toda a possibilidade da AH/SD, com um comportamento impulsivo e um gênio indomável provavelmente por falta de direcionamento adequado, o aluno foi direcionado para o “lugar comum”, com a anuência da mãe, que foi alertada sobre “os perigos da aceleração” e também culpabilizada pelos comportamentos inadequados da criança.

A aceleração divide opiniões e não é prática comum no nosso sistema educacional. Porém, está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, art.24, que prevê ingresso em qualquer série ou etapa, independente de escolarização prévia, mediante avaliação de desempenho, e também está prevista na legislação municipal de Cachoeiras de Macacu/RJ. Recebe apoio de pesquisadores importantes na área, entendendo-se que é mais provável que uma criança superdotada faça amizades com outras crianças/jovens com o mesmo nível de conhecimento, buscando, pela aceleração, uma escolarização menos entediante para esse aluno. Problemas de ordem emocional podem acontecer a despeito da aceleração (MAIA-PINTO, 2012; DELOU, 2014).

Surpreendentemente esse aluno, mesmo chegando à alfabetização já dominando as hipóteses da leitura e da escrita, sendo capaz de ler e escrever com boa compreensão e com outros indicativos da possível AH/SD, como um vocabulário bem acima da média para a idade e interesses específicos, continuou “no limbo”, sem qualquer atenção diferenciada. Prevaleceu a questão comportamental, a tomar como referência a indicação para psicóloga. As avaliações padronizadas, relativas ao primeiro ciclo, não corresponderam às expectativas que se tinha para o desempenho do mesmo. É possível que seja em função da orientação que há para o preenchimento dessas avaliações, tendendo a sinalizar que nesse período tudo está “em processo”. Também é possível que em meio a 25 alunos numa turma de alfabetização, os que não têm dificuldade acabem ficando sem a devida atenção, quando a realidade da escola pública mostra que a maioria dos alunos exige muito do professor para alcançar os objetivos curriculares.



A segunda avaliação do ciclo, aponta para a inconsistência do desempenho em algumas áreas e também não converge para os resultados da avaliação pela Lista de Indicadores.

## 5. CONCLUSÃO

O assincronismo entre idade, comportamento social, desenvolvimento cognitivo e emocional (COLEMAN, CROSS, 2000; VIRGOLIM, 2003; ALENCAR, 1986 apud PISKE e STOLTS, 2012), é comum em crianças com AH/SD, e explica essa diversidade de habilidades, comportamentos e inabilidades, podendo ser trabalhado à medida que o aluno recebe atendimento especializado. Mas também é uma das explicações para essa dificuldade de visibilidade desse aluno enquanto superdotado.

Essa invisibilidade começa na desinformação sobre o tema e sobre a legislação pertinente, relacionadas a uma formação acadêmica e docente deficitária. Outro ponto desencadeador dessa subidentificação é a representação cultural das pessoas com AH/SD, que erroneamente são vistas como casos raros, que não precisam de apoio, que aprendem sozinhos, que não estão presentes nas classes menos favorecidas, que necessariamente têm que ser bons em todas as disciplinas. Assim, não seria então um aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), que equivocadamente, traduz-se em alunos com deficiências.

Espera-se, que alunos com AH/SD, mesmo na Educação Infantil, tenham grande motivação pela aprendizagem, fluência de ideias, equilíbrio socioemocional, alto padrão de habilidade psicomotora, curiosidade acentuada, e outras habilidades mais. Porém, o que se põe à frente do professor, na maioria das vezes, são crianças curiosas sim, mas ativas e questionadoras, criativas, com desempenho superior em algumas áreas e nem tão bom em outras, com inconstância de interesses, instabilidade emocional, isolamento ou superexposição.

Dessa forma, é preciso que o professor da EI amplie seus conhecimentos quanto às especificidades da criança com AH/SD, no sentido de auxiliá-lo no importante papel de identificação e atendimento das mesmas. Assim, elas teriam mais chance de evoluir em todo o seu potencial.

Não há legislação que dê conta de uma formação insuficiente, que não prepare o professor para ter um olhar sensível às NEEs e às diferenças. Nesse sentido, a formação continuada tem um papel relevante para instrumentalizar esse professor com conhecimentos adequados à identificação de NEEs, sejam elas déficits ou AH/SD.

Faz-se necessário que se continue a investigação a fim de detectar outros casos como esse e tentar possibilitar uma mudança positiva nos prognósticos dessas crianças invisíveis ou visíveis pelo prisma errado.

## REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.
- [2] Delou, Cristina Maria Carvalho. Aceleração de Estudos. Revista Educação Especial, Santa Maria/RS: UFSM, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. 2014
- [3] Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- [4] \_\_\_\_\_. Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula. 2001. Disponível em: <[file:///C:/Users/ADM/Downloads/lista-base-de-indicadores-de-ahs-cristina-delou%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/lista-base-de-indicadores-de-ahs-cristina-delou%20(1).pdf)> Acesso em 29 mai. 2017.
- [5] \_\_\_\_\_. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- [6] \_\_\_\_\_. Educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: Fleith, Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a. p. 27-39. v. 1.
- [7] Fleith, Denise de Souza (org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores/ organização: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007 80p.
- [8] Gama, M. C. S. S. Educação de superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006. 176 p.
- [9] Maia-Pinto, Renata Rodrigues. Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores. 2012. 153 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—



Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11225>> Acesso em: 28 ago. 2016

[10] Pérez, Susana Graciela Pérez Barrera. Manual de identificação de altas habilidades/superdotação / Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Soraia Napoleão Freitas.- Guarapuava: Apprehendere, 2016

[11] Piske, Fernanda Hellen e Staltz, Tânia. O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. São Paulo, v. 4, n. 1, jan-jul/2012. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/2400/1953>> Acesso em: 10 ago. 2016.

# Capítulo 13

## *Os processos de aprendizagem da matemática para a criança: A atribuição de sentidos através da ludicidade*

*Natany da Silva Brilhante*

*Vivian Evelyn de Oliveira Silva*

**Resumo:** O ensino da matemática é considerado por muitos uma disciplina bastante complexa de ser trabalhada como também de ser compreendida. O lúdico vem como uma metodologia que age diretamente na atribuição de sentidos na aprendizagem da matemática, colaborando para uma melhor compreensão, visto que o jogo favorece o desenvolvimento da autonomia, como também desperta a curiosidade da criança para o conteúdo apresentado estimulando a sua criticidade. O presente artigo tem como objetivo compreender as contribuições da ludicidade nos processos de aprendizagem da matemática voltada para as práticas sociais, a partir de uma revisão de literatura que nos leva a uma reflexão sobre seu papel na aprendizagem significativa visando às vivências cotidianas do estudante, dentro e fora da escola. Assim, a partir de nossos questionamentos, no que se refere à atribuição de sentidos na aprendizagem da matemática através do lúdico, tomamos por base alguns teórico que pensam sobre o pensar matematicamente e o brincar, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais com apontamentos sobre a apreensão de significados e a matemática que perpassa as práticas sociais. Visando o professor como principal mediador dessa atividade, para que o brincar não perca seu sentido, se tornando mais uma atividade reprodutora de conteúdos enfadonhos. O que traz uma nova percepção sobre os novos rumos dados a essa área do conhecimento. Trazendo perspectivas outras e caminhos a serem percorridos tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores.

**Palavras-chave:** Matemática, Lúdico, Aprendizagem Significativa, Práticas Sociais.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de matemática, desde muito tempo tem sido visto de forma mecanizada, onde o professor assume o papel de reprodutor de conteúdos e o aluno de receptor passivo. Este posicionamento passa a ser questionado e a discussão sobre a necessidade do estímulo a criticidade na aprendizagem e na forma de ver a matemática passa a ser latente. Percebendo isso, passamos a questionar, como essa criticidade pode ser estimulada nas aulas, se o que vemos é a perpetuação de antigos métodos de ensino que veem o estudante a margem da sociedade em que vivem, sendo arrancados de seu contexto social e tratados como um ser sem bagagens?

Assim, Nossa discussão inicia com uma citação de Paulo Freire muito pertinente quando falamos sobre as construções e desconstruções realizadas no campo da educação matemática para que possamos fazer uma reflexão no que diz respeito à educação para a cidadania e as práticas sociais. “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.” (FREIRE, 1996)

Então, começamos a nos perguntar, devido a toda uma trajetória cultural que reduzem a matemática apenas a números, problemas e aulas maçantes e sem sentido, cultura essa que se perpetua até hoje, o que uma sentença “Eva viu a uva” e Paulo Freire, tem haver com a matemática, com seus cálculos e números infinitos? Quais perspectivas outras podem ser dadas a uma disciplina dita como tão exata e que supostamente não deixa dúvidas quanto a sua essência? Como e o que refletir em relação à matemática?

Partindo do senso comum, as respostas para todas essas perguntas, estariam pautadas principalmente no terror, em sua maioria, que grande parte das pessoas tem em relação à disciplina devido a traumas vividos em sua vida escolar e até na universidade. Questionamos assim, o tom do discurso do senso comum, perpetuado inúmeras vezes pelos docentes, para que haja uma reflexão e expansão de seus horizontes e certezas, visando olhares outros, de forma crítica e carregada de sentidos. Para pautar diversas maneiras de perceber-se em sintonia com o mundo da matemática e na tentativa de oferecer novas formas de se enxergar enquanto sujeito a partir deste mundo, neste artigo, buscamos teoricamente as possíveis respostas para estes questionamentos e a partir das leituras realizadas, percebemos que tais respostas encontram-se na própria criança e na observação das peculiaridades da infância para a escolha de metodologias que sejam eficazes para uma aprendizagem significativa. Segundo Oliveira,

[...] a definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos socioemocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros. Deve priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma (OLIVEIRA, 2002, p. 50).

Espontaneamente e naturalmente a matemática surge nas primeiras experiências da criança no seu meio cultural. Através dela são expostas ideias, são realizados confrontos e comunicação de resoluções, se dá a oportunidade de escutar o outro, aceitar erros e realizar argumentos. Carvalho e Pirola falam sobre esse processo de experiências da criança com a matemática:

A criança, muito antes de entrar na escola está permanentemente em contato com a cultura e recebendo as mais variadas informações. Ao tentar organiza-las, pensa matematicamente. Esse pensar acontece de várias maneiras: quando ela brinca, joga, conversa, enfim, em qualquer situação que a desafie a pensar sobre fatos, situações e problemas a serem resolvidos. (CARVALHO E PIROLA, 2004, p.2)

Observando essas diferentes maneiras de se pensar matematicamente, usa-se então a ludicidade, não somente como instrumento de aprendizagem, mas também como construção de identidades.

Entendendo que o brincar faz parte do desenvolvimento infantil, pois, segundo Lopes:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Através do brincar, a criança recebe novos estímulos para a aprendizagem, auxiliando assim no desenvolvimento de uma metodologia cativante que envolva os alunos. Cabendo também ao professor, a sensibilidade de criar tais situações que favoreçam a aprendizagem. Ao se sentirem estimulados as crianças tendem a buscar estratégias novas para descobrir e redescobrir esse mundo de novas possibilidades. Para Rangel (2005), “A diversificação metodológica praticada na dinâmica das salas de aula alarga sua perspectiva, seu ritmo, suas motivações (os motivos para as ações) e seus encaminhamentos no sentido da aprendizagem”. Para que isso ocorra é preciso também que o professor tenha um olhar atento, olhar sensível, conhecedor do que está propondo e firme no que deseja desenvolver e alcançar junto com o estudante, não somente nas aulas de matemática, como também em todas as suas vivências extra disciplina e extra escolar.

Partindo do pressuposto que a ludicidade é parte integrante da metodologia de ensino, que estimula a criança a aprender brincando, instigando-a a pensar criticamente a partir dos instrumentos que lhe são apresentados e do contexto a qual está inserida, temos como objetivo geral: compreender as contribuições da ludicidade nos processos de aprendizagem da matemática voltada para as práticas sociais, e os específicos: identificar como a ludicidade colabora para aprendizagem significativa da matemática para a criança e analisar a importância do lúdico na construção do conhecimento matemático voltado para as práticas sociais.

## 2.METODOLOGIA

O presente está dividido em três etapas. Primeiramente foi realizado o levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo, delimitação do tema e objetivos e escrita e reflexão através da compreensão de D'Ambrosio (1996); Rangel (2005); Carvalho e Pirola (2004); Lopes (2006), dentre outros.

Tendo como metodologia a revisão de literatura, sendo realizado um processo de busca, análise e descrição de um objeto de pesquisa em busca de um questionamento em específico. Sendo esse questionamento, o objetivo geral do presente trabalho. A revisão de literatura ocorre de maneira narrativa, sendo sujeita a interpretação das informações de acordo com a subjetividade das autoras.

## 3.RESULTADO E DISCUSSÃO

Buscando entender uma lógica do porque a matemática trazer toda uma carga negativa que perdura da escola básica até o ensino superior dos dias atuais, podemos elencar a sua trajetória que continua com as mesmas situações, teorias e técnicas de quando foi desenvolvida. Gerando assim, uma desmotivação geral, no que diz respeito a entender o sentido do que se está sendo produzido neste momento, com sentidos e significados atribuídos a momentos passados, tornando – a morta, descontextualizada e sem utilidade. Segundo D'Ambrosio, 1996, “É muito difícil motivar com fatos e situações do mundo atual uma ciência que foi criada e desenvolvida em outros tempos em virtude de problemas de então, de uma realidade, de percepções, necessidades e urgências que nos são estranhas.” (p. 31)

Assim, é necessário redescobrir o significado e as motivações de hoje para que haja significado e motivações no ensino e na aprendizagem da matemática hoje, pois devido a estereótipo dado a matemática ao atual professor em sua época de criança, ele carrega consigo até a sala de aula e o repassa tal qual o professor de suas infâncias, reproduzindo com isso, não só conteúdos, como também traumas e sentimentos em relação à disciplina que acaba se tornando também, uma das responsáveis pela evasão escolar. Assim, a inserção das praticas sociais e da cultura na matemática se tornam de fundamentais para a (re) significação do que se entende por matemática, o que acontece por meio da ludicidade de forma natural e prazerosa, trazendo para a sala de aula as vivências outras da criança.

A educação matemática que visa à aprendizagem significativa é voltada assim, para uma leitura de mundo de forma a ensinar para autonomia, trazendo um aspecto transformador e transdisciplinar a este ensino.

A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos. (BRASIL, 1997, p.19)

A educação matemática também é um campo de muitas incertezas e o seu ensino não é uma tarefa fácil devido a esta ligada a diversas práticas, sem que haja uma fórmula certa e inquestionável para tal.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares corroboram com tal pensamento quando não vislumbram em seu discurso a matemática instrumental e mecânica, mas sim voltada para as práticas sociais e a democratização do ensino. “A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.” (Brasil, 1997, p.19). Onde, percebemos que a construção dessa cidadania ocorre de forma natural, enquanto a criança brinca espontaneamente ou de forma mediada se apropriando de diversas habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento individual e coletivo.

Platão é um dos pensadores clássicos que enfatizam a importância do brincar para a criança, assim como Rousseau. Na modernidade o brincar passa a ser utilizado como instrumento pedagógico, tendo a atividade lúdica controlada e regulada para se obter um fim educativo.

Partindo da compreensão do lúdico como:

[...] uma atividade que possibilita diferentes fruições e momentos significativos em que se mesclam fantasia e realidade, possibilitando aquisição de conhecimentos e experiências; aprendizagens; interferência e transformação do meio; desenvolvimento da criatividade; pensamento crítico; aprendizado de limites; desenvolvimento da comunicação (verbal e não verbal); enriquecimento do mundo psíquico, afetivo e social; desenvolvimento da cognição, enfim, uma gama de vivências/experiências que formam e também educam os sujeitos. (BISPO, 2009, p.13)

Sendo assim, o lúdico está diretamente ligado ao desenvolvimento da criança e toda a sua conjuntura. Partindo do pensamento de Vygotsky (1988) compreendemos que a ludicidade cria um espaço para que ocorra um brincar construindo reorganizando experiências. Já Kishimoto (1997) possibilita a compreensão de que o jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Ambos os autores afirmam que no brincar é construído conhecimento, inclusive a soluções de problemas.

Na educação matemática não podia ser diferente, nos anos iniciais onde se fornece a base matemática para os demais níveis de ensino, se nota uma maior necessidade de uma metodologia atrativa para os estudantes. Como afirma Machado:

Analisando o trabalho da matemática no ensino fundamental ou em qualquer outra fase educacional, a ideia é criar um ambiente favorável e organizado. Como a matemática tem conceito às vezes um tanto complexo, o recurso utilizado por meio de jogos, além de proporcionar uma atividade lúdica, é um instrumento eficaz na aprendizagem, favorecendo também a parte social e as áreas cognitivas e afetivas (MACHADO, 2011, p.15).

É durante o brincar que a criança desenvolve sua autonomia, criatividade, a capacidade de resolver conflitos, cria hipóteses, a capacidade de pensar rapidamente. Unir essas habilidades desenvolvidas no brincar, traz ao professor um instrumento facilitador na aprendizagem do aluno e uma forma de se portar criticamente perante o que foi aprendido. O professor atua como mediador no processo de atribuição de sentidos através da ludicidade, sempre estimulando a criança a novos desafios, a superar suas dificuldades. O professor precisa saber utilizar de tal instrumento em sua metodologia, ao conhecer a realidade de seus alunos, cabe à sensibilidade de saber lidar com suas necessidades para alcançar o maior aproveitamento na aprendizagem.

Pois, segundo Moura:

O jogo pode, ou não, ser jogo no ensino. Ele pode ser tão maçante quanto uma resolução de uma lista de expressões numéricas: perde a ludicidade. No entanto, resolver uma expressão numérica também pode ser lúdico, dependendo da forma como é conduzido o trabalho. O jogo deve ser jogo do conhecimento, e isto é sinônimo de movimento do conceito e de desenvolvimento (MOURA, 1990, p. 65).

Nota-se que o lúdico se não for bem direcionado, pode não apresentar os resultados desejados. Durante o jogo o professor através da sua sensibilidade pode criar situações, modificar jogadas, desafiar a criança. Aprimorar a metodologia diante do que se percebe em sala de aula.

Nota-se também que o professor muitas vezes precisa desconstruir seu olhar sobre o lúdico e sobre a matemática, desconstruído e reconstruindo seus ideais que muitas vezes são negativos quanto o brincar como proposta metodológica. Machado nos afirma que:

Para alguns professores o jogo está associado a ideia de “prontidão”, de “disfarce” (aprender brincando) e passatempo. Em outros casos, os professores não demonstram interesses pelos jogos das crianças, encarando-os como apenas um “descanso” das atividades pedagógicas. Estes afirmam que os “jogos infantis” possuem uma importância secundária em relação às atividades escolares propriamente ditas, visto que à medida que a criança vai se aproximando do ingresso no Ensino Fundamental, as atividades lúdicas vão sendo esquecidas. (MACHADO, 2011, p.44)

Percebe-se também que por se tratar do nível fundamental, os professores por muitas vezes, não acreditam ser necessário trabalhar de maneira lúdica em sua metodologia, principalmente quando diz respeito à matemática, visto que o brincar deve permanecer apenas ao nível da educação infantil e a matemática como disciplina que exige certa “seriedade e dureza”. Com essa perspectiva negativa, o professor perde a oportunidade de desenvolver uma aula muito mais prazerosa e significativa ao estudante, que se sentiria mais estimulado se participasse de forma ativa, fazendo parte de seu desenvolvimento.

#### 4. CONCLUSÕES

Consideramos assim, que este artigo trata-se de um importante instrumento para a construção de um entendimento da matemática com um olhar humanizado e que perpassa toda a vida do ser humano, olhar esse que pode ser construído e transformado a partir da inserção da ludicidade durante as aulas, tendo em vista a necessidade da criança de entender a função prática cotidiana de tudo o que há em sua volta e de toda a bagagem cultural e social que traz desde o seu nascimento até sua chegada a escola.

Voltando para a citação inicial, em que Freire (1996) fala sobre a importância de “compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social”, percebemos a importância do contexto para o entendimento de diversos aspectos das nossas vivências e principalmente para a construção do conhecimento através da autonomia, ressaltamos mais uma vez o papel da matemática nesse construto, além do que, percebê-la como criação humana que diz respeito ao modo de como vemos e nos percebemos no mundo. O ser humano em si, e em especial a criança, tem a necessidade de entender aquilo que estão a lhe apresentar, assim como a sua origem e funções práticas cotidianas, é preciso sentir-se parte do que se precisa aprender e a criança o faz a partir do brincar e da concretude que isso acarreta.

O professor tem papel fundamental nessa relação entre a matemática, o lúdico e as praticas sociais, mediando às atividades de forma a estimular a criticidade em todo o processo de aprendizagem.

Ficando através da reflexão teórica a inquietação de como educador o que pode ser realizado para que a ludicidade e a matemática possam andar em conjunto para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança possam acontecer de forma crítica e prazerosa, tendo o estudante como principal autor da construção de seus conhecimentos.



## REFERÊNCIAS

- [1] Bispo, Joana Nély Marques. A ludicidade como motivação na aprendizagem. 2009, 33f. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2009.
- [2] Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- [3] Carvalho, Ana Maria L. B de; Pirola, Nelson Antônio. O ensino da matemática na educação infantil e as concepções norteadoras da prática docente. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife: 2004.
- [4] D'ambrosio, Ubiratan. Educação matemática: da teoria a pratica. 17ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- [5] Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1996. 148 p.
- [6] Kishimoto, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- [7] Lopes, Vanessa Gomes. Linguagem do corpo e movimento. Curitiba: FAEL, 2006.
- [8] Machado, Aparecida Itamara. O lúdico na aprendizagem de matemática. 2011, 58f. Monografia (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) - Universidade de Brasília / Universidade Aberta de Brasília, 2011.
- [9] Oliveira, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- [10] Rangel, Mary. Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- [11] Vygotsky, A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# Capítulo 14

*Projeto respirando ciência: O desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais por meio de práticas de ciências e articulação dos saberes.*

*Rosemari Probst Soares*

*Francisco Sallas Louzada da Silva*

**Resumo:** O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental é ensinado, em sua maioria, por pedagogos. Diante disso e pensando na inserção dos estudantes em uma cultura científica, a Escola Barão do Rio Branco realizou diversos estudos e elaborou o Projeto Respirando Ciência. Este projeto visa ensinar ciências por meio de experiências práticas aos estudantes das turmas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Elaborado por três professores especialistas em biologia e química e assessorados pelos mesmos, o projeto apresenta uma forma lúdica de abordar os temas e fatos científicos. Para dar ludicidade e encantamento ao projeto, os professores especialistas inspiraram-se em cientistas famosos e desenvolveram personagens animados para apresentar o projeto aos estudantes. São eles, o Fritz Müller, Charles Darwin e Albert Einstein. Esses personagens entram em cena na sala de aula, em vídeos e em seminários. A escolha do tema para as práticas de ciências com a proposta das experiências foram elaboradas a partir do plano de ensino da escola e das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de ciências. Cada experiência e suas etapas foram articuladas para serem desenvolvidas, observadas, analisadas e avaliadas durante um trimestre. Depois disso, a avaliação do processo leva a considerações e aprimoramentos para o desenvolvimento de novas experiências nos trimestres seguintes. O projeto foi implementado no início de 2018 e concluiu sua primeira etapa. Compreende-se que o ensino de ciências de forma lúdica e prazerosa contribui de forma significativa no processo de ensino de aprendizagem.

**Palavras-chave:** ciências, experiências, aprendizagem, projeto.

## 1. INTRODUÇÃO

As Ciências Naturais desde os primórdios das civilizações trouxeram grandes questionamentos aos humanos. Imagine como foi para os nossos antepassados ter o controle do fogo, entender os movimentos planetários e compreender que somos parte de algo bem maior que chamamos de natureza, e nesse tempo eles nem sabiam que centenas de anos depois tudo aquilo que faziam seria chamado de Ciência.

Diariamente estamos rodeados de fenômenos físicos, químicos e biológicos dos quais envolvem conceitos que integram saberes por meio das diversas áreas do conhecimento. Essa integração embasa todas as formas do saber e, articuladas, desenvolvem competências e habilidades importantes aos estudantes nos anos iniciais.

Pensando na integração dos saberes e na articulação da ciência com os demais componentes curriculares, a Escola Barão do Rio Branco elaborou o Projeto “Respirando Ciência” para os anos iniciais do ensino fundamental. O surgimento do projeto se deu a partir da necessidade de contemplar os estudantes com aulas práticas de ciências. O componente curricular de ciências nos anos iniciais é ensinado por pedagogas. Comprometidas com a qualidade do ensino, no ano de 2017, as professoras manifestaram a necessidade de uma aprendizagem voltada ao conhecimento dos processos por meio de experiências práticas. E, para isso buscaram o trabalho de assessoramento por meio de professores especialistas na área.

Esses fatores desencadearam e mobilizaram profissionais da escola para estruturar e elaborar o projeto voltado aos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, o projeto tem por objetivo desenvolver o pensamento científico, a capacidade de empregar conhecimentos, explicar fenômenos, tirar conclusões baseadas em evidências científicas por meio da investigação, observação, experimentação e registro do desenvolvimento das práticas.

O projeto iniciou em 2018 com formação às professoras para conhecer o objetivo e o desenvolvimento das etapas das práticas. No segundo trimestre, começou a aplicação em todas as turmas do ensino fundamental I.

Frente a essas questões e da aplicabilidade do projeto, trazemos registros do desenvolvimento das práticas para discutir e refletir a respeito da importância da educação científica desde o início da escolarização.

Para embasar o trabalho, adotamos como aporte teórico para a análise do desenvolvimento do processo, os escritos Azevedo (2004) que trata da importância das atividades investigativas, de Smith (1975) que fala do trabalho prático em sala de aula, França (1994) que aborda as formas de conhecimentos e outros autores que nos auxiliam na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

## 2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e foi desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental da Escola Barão do Rio Branco, Blumenau/SC, no período de abril a setembro de 2018. Todas as etapas deste estudo foram realizadas na escola em conjunto com a equipe gestora. Consideramos a pesquisa qualitativa por tratarmos de registros e análise do desenvolvimento do projeto, respaldados por estudos e pesquisas sobre o tema. Para compreendermos o desenvolvimento do trabalho, é importante conhecer sua origem e aplicabilidade.

### 2.1 CONSTRUÇÃO DO PROJETO RESPIRANDO CIÊNCIA

Para elaborar o Projeto “Respirando Ciência” foram realizados estudos sobre o ensino de ciências por meio de experiências práticas, a necessidade de um ensino de ciências mais significativo e articulado com outros componentes curriculares, bem como a contribuição das ciências no processo de alfabetização dos estudantes do ensino fundamental I.

Diante disso, usou-se os materiais didáticos utilizados pela escola e a Base Nacional Comum Curricular para embasar o projeto e estabelecer os objetivos aliados às competências e habilidades para cada faixa etária.

O projeto prevê a orientação, capacitação, montagem e sistematização de experiências práticas de ciências, voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, tendo as professoras pedagogas como protagonistas da execução da proposta. Para cada turma foi elaborada uma ficha técnica com o desenvolvimento de uma

experiência a ser aplicada durante um trimestre. Essa ficha contempla a parte conceitual sobre o tema e o passo a passo do desenvolvimento da experiência, além de orientações sobre o registro das atividades.



O assessoramento do projeto, se dá por meio de professores especialistas em biologia e química. Pensando no desenvolvimento de aulas mais lúdicas e prazerosas, estes, se apresentam como personagens inspirados em Fritz Muller, Charles Darwin e Albert Einstein, por meio de vídeo. As aulas em vídeo elaboradas pelos professores de biologia e química introduzem e explicam o desenvolvimento da experiência.

Já os vídeos inspirados nos cientistas que aparecem como personagens animados, falam sobre o desenvolvimento da experiência para os estudantes. Estes, por sua vez, durante o processo de execução das experiências gravam vídeos com perguntas aos cientistas. Esse movimento de vivência prática aliada ao uso de tecnologias proporciona aos estudantes maneiras diferenciadas de interação e aprendizagem.

Utilizar atividades investigativas como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando o objeto com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto, uma explicação causal para o resultado de suas ações/ou interações. (AZEVEDO, M. C.P.S, 2004, p.22).

Além de ampliar as aulas, antes realizadas apenas no laboratório de ciências, tem-se como estratégia a interação dos alunos com as outras turmas, a troca de informações sobre o desenvolvimento da mesma experiência e a socialização entre a equipe docente.

O acompanhamento e assessoramento do projeto é mediado por meio da plataforma Google Class, na qual é inserido o planejamento, o desenvolvimento das etapas, o registro das atividades, vídeos aulas, vídeo dos estudantes e professoras e o feedback dos especialistas. Além da plataforma, os estudantes recebem a visita dos especialistas semanalmente em sala e em momentos planejados durante a experiência.

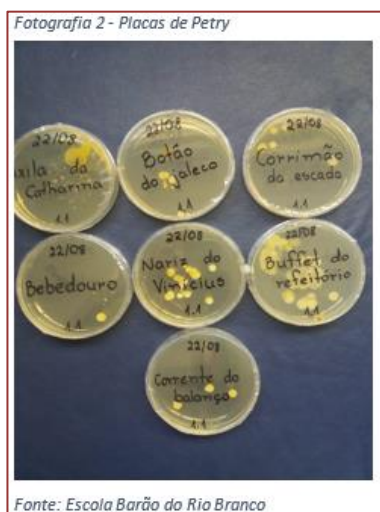
### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para se chegar aos resultados e discussões sobre o trabalho desenvolvido torna-se necessário conhecer os aspectos que moveram a escola a desenvolver o projeto e a escolher determinados temas para sua aplicação. Em seguida, apresentaremos a discussão sobre a escolha do tema, a aplicação das práticas do projeto e a discussão sobre os resultados alcançados.

#### 3.1 O DESABROCHAR DAS PRÁTICAS

A escolha do tema para a realização das experiências nas turmas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental segue o que preconiza a BNCC no que tange o desenvolvimento de competências e habilidades para o componente curricular de ciências. A partir da temática selecionada e por meio dessas competências e

habilidades, foi elaborada uma ficha técnica que contempla um planejamento voltado a observação, análise, levantamento de hipóteses, checagem e resultados.



Para as turmas de 1º ano o tema abordado foi Microbiologia: seres invisíveis, na qual o objetivo consistiu-se em mostrar aos estudantes que os fungos e bactérias são importantes para a produção de alimentos e que também são causadores de algumas doenças.

Ao abordar a temática os estudantes mergulharam em um universo microscópico, onde uma série de questionamentos foram feitos, uma vez que puderam acompanhar a produção do iogurte natural. Também fizeram a contaminação de meios de cultura para observar o crescimento de colônias de bactérias e fungos.

De forma lúdica e orientada os estudantes compreenderam a importância dos microorganismos na degradação da matéria orgânica dentro dos ciclos biogeoquímicos, na manutenção do sistema digestório e também a importância da higiene pessoal e assepsia. Todo o trabalho articulado aos componentes curriculares do nível de ensino e entendendo que a forma que os conceitos são construídos devem atender a realidade cognitiva dos alunos.

O processo de aprendizagem por meio da observação prática reforça conceitos e encanta os estudantes, isto por fazer com que todos participem de forma ativa e investigativa nos processos.





Nas turmas de 2º ano o tema foi “A Vida das Borboletas”. O objetivo foi acompanhar o desenvolvimento do ciclo de vida destes seres por meio da observação e das transformações durante o processo. A borboleta escolhida foi *Pieris brassicae*, também conhecida como borboleta branca da couve, espécie muito comum e de fácil adaptação que aguenta variações de temperatura e se desenvolve rapidamente. Após a postura dos ovos as lagartas se alimentam de 4 a 6 dias formando assim suas crisálidas e passando mais 5 a 7 dias até nascerem as borboletas.

Os estudantes puderam observar neste processo diferentes situações ocorridas com os ovos, lagartas, crisálidas e borboletas. Alguns ovos secaram, lagartas morreram devido ao frio, e em algumas turmas algumas crisálidas não se desenvolveram totalmente. Também puderam ver as diferenças entre as borboletas machos e fêmeas. O assessoramento das turmas foi primordial para traçar hipóteses e analisar os fatos ocorridos e assim desvendar o fantástico mundo das borboletas.

A articulação deste trabalho com os outros componentes curriculares foi de extrema importância para o sucesso da prática, pois inicialmente foi preciso fazer a sensibilização dos estudantes para desmistificação dos medos e “nôjo” para com as lagartas. Também foi possível articular com a pastoral escolar temas como as transformações que as crianças estão passando e a necessidade de crescimento a todos os seres vivos. Desenhos, textos, músicas e a observação de mapas foram algumas formas para desenvolver a aprendizagem dos alunos quanto ao tema.



Já nos 3ºs anos o tema foi “Compostagem Doméstica em garrafas PET”. Esta prática contribuiu para a percepção dos estudantes quanto a quantidade de resíduos produzidos diariamente por nós seres humanos e também a possibilidades de transformar o lixo gerado em adubo para as plantas. Assim os estudantes puderam montar e observar semanalmente as transformações nas composteiras.

Todo o processo foi confeccionado com os estudantes, desde a montagem da composteira com garrafas PET usando serragem de madeira, até a coleta dos restos de alimentos para realização do experimento.

A sensibilização foi tão grande que muitos acabaram montando suas próprias composteiras em casa. Desta forma conscientizaram seus familiares quanto a importância desta prática. Durante o uso dos restos de alimentos nas composteiras surgiu questões relacionadas a alimentação saudável que foram introduzidas ao decorrer do processo. O interessante foi verificar que os estudantes conseguiram compreender a interligação dos processos dentro da ciência.





Nos 4<sup>os</sup> anos o tema foi “Gira, Gira, Girassol”, que trata sobre o desenvolvimento vegetal e diferentes tipos de substratos, como, papel moído, areia, argila e terra adubada. Dentro deste contexto os estudantes puderam aplicar conceitos aprendidos durante as séries iniciais que envolvem a fotossíntese e também sobre a importância do uso de substrato adequado para o desenvolvimento das plantas. O solo é um grande responsável pelo desenvolvimento de uma planta e a má conservação do solo pode causar a não formação e desenvolvimento inadequado da planta.

### 3.2 TECENDO OS SABERES

Nos anos iniciais do ensino fundamental o estudante no seu processo de alfabetização necessita de estímulos, sistematização das aprendizagens, desenvolvimento da atenção para adquirir competências e habilidades para ler, escrever e desenvolver o raciocínio lógico matemático. Esse conjunto de competências e habilidades não se desenvolve isoladamente.

Pensando nisso, a integração do ensino de ciências por meio dessas competências e habilidades introduzidas desde o primeiro ano do ensino fundamental e aprimoradas ao longo dos anos, contribui e enriquece o processo de consolidação dos conhecimentos previstos para essa etapa de ensino. Por isso, entende-se que o trabalho prático é enriquecedor e deve ocupar lugar central no seu ensino (SMITH,1975). No entanto, o aspecto formativo das atividades práticas experimentais tem sido negligenciado, muitas vezes, ao caráter superficial, mecânico e repetitivo em detrimento aos aprendizados teórico-práticos que se mostrem dinâmico, processuais e significativos (SILVA; ZANON, 2000).

Durante a execução de umas das temáticas intitulada “A vida das Borboletas”, desenvolvida nas turmas de 2<sup>o</sup> ano com aproximadamente 160 estudantes na qual conheceram e acompanharam o ciclo de vida de uma espécie de borboleta, observamos que em todas as etapas os estudantes manifestaram curiosidades, levantaram hipóteses, elaboraram perguntas, fizeram pesquisas e confirmaram sua hipóteses ao acompanhar as etapas de desenvolvimento dos ovos até virar borboleta.

Dessa forma, a formação de uma atitude científica está intimamente vinculada ao modo como se constrói o conhecimento (FUMAGALLI, 1993). Na aula prática, o aluno desenvolve habilidades *processuais* ligadas ao processo científico, tais como capacidade de observação (todos os sentidos atuando e visando à coleta de informações), inferência (a partir da posse das informações sobre o objeto ou evento, passa-se ao campo das suposições), medição (descrição através da manipulação física ou mental do objeto de estudo), comunicação (uso de palavras ou símbolos gráficos para descrever uma ação, um objeto, um fato, um fenômeno ou um evento), classificação (agrupar ou ordenar fatos ou eventos em categorias com base em

propriedades ou critérios), predição (previsão do resultado de um evento diante de um padrão de evidências).

As aulas práticas de ciências proporcionam espaços para que o aluno seja atuante, construtor do próprio conhecimento, descobrindo que a ciência é mais do que mero aprendizado de fatos. Através da formulação de hipóteses, observação e práticas, o aluno aprende a interagir com as suas próprias dúvidas, chegando a conclusões, à aplicação dos conhecimentos por ele obtidos, tornando-se agente do seu aprendizado.

Segundo Oliveira (2013, p.20) “a aprendizagem escolar com base na atividade promove uma aprendizagem que não é simplesmente aquisição de objetos de conhecimento”. Se assim fosse, não seriam necessários anos de escolarização para se alfabetizar e conhecer as ciências que dão ao aluno habilidades de ler, compreender, explicar, escrever e ser um cidadão pleno. É o conhecimento como uma construção ativa em que o aluno utiliza o que aprende de modo eficaz aliando a compreensão do que conhece, sua manipulação e utilização.

O ambiente escolar, as metodologias e as formas com que as práticas pedagógicas são apresentadas para as crianças contribuem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, o conhecimento adquirido na experiência vivenciada facilita a compreensão e memorização de fenômenos e conteúdos.

“Conhecer é atividade especificamente humana. Ultrapassa o mero ‘dar-se conta de’, e significa a apreensão, a interpretação. Conhecer supõe a presença de sujeitos; um objeto que suscita sua atenção compreensiva; o uso de instrumentos de apreensão; um trabalho de debruçar-se sobre. Como fruto desse trabalho, ao conhecer, cria-se uma representação do conhecido – que já não é mais o objeto, mas uma construção do sujeito. O conhecimento produz, assim, modelos de apreensão que por sua vez vão instruir conhecimentos futuros.” (FRANÇA, 1994, p. 140)

O ensino de ciências contribui não apenas para ampliar o repertório de conhecimentos das crianças, mas auxilia a desenvolverem habilidades e valores que lhes possibilitam continuar aprendendo, atingindo patamares mais elevados de cognição (LIMA & MAUÉS, 2006).

O estudo de conceitos, fenômenos ou processos específicos da ciência e seu funcionamento passam a ser entendidos de modo interdependente e não mais em partes isoladas. O estudo se torna enriquecedor com os assuntos e experiências que promovam conhecimentos científicos para além do senso comum, ressaltando a interrelação entre o sujeito e o objeto de estudo. Dessa forma, o desenvolvimento de competências e habilidades podem ser trabalhadas de forma articulada nas diversas áreas do conhecimento.

#### 4. CONCLUSÃO

Tratando-se de um projeto ainda novo e em desenvolvimento, a avaliação se deu durante o processo de aplicação nas turmas de 1º ao 4º ano. Tendo temáticas diferentes para cada turma, avaliamos o resultado do desenvolvimento das práticas em cada ano por meio de relatório de acompanhamento dos professores especialistas e por meio dos registros realizados pelas professoras das turmas.

Neste primeiro trimestre, de forma geral foi possível avaliar o aumento no rendimento dos estudantes, maior participação e envolvimento em sala de aula e segurança ao levantar hipóteses e conferir os resultados por meio da observação dos processos.

O ensino de ciências por meio de experiências pode contribuir para que os estudantes sejam inseridos em uma nova cultura, a cultura científica. Isso lhes possibilitará compreender o mundo com maior criticidade e com alguns conhecimentos para discernir, julgar e fazer escolhas conscientes em seu dia a dia. A maneira de ensinar ciências por meio do projeto, pode contribuir para despertar nos estudantes a curiosidade e o encantamento pela área científica.

Destacamos também a participação das professoras pedagogas que executaram a proposta em sala de aula. Para isso, o apoio e o assessoramento dos especialistas na área de biologia e química foi primordial. A disponibilização de materiais, a cultura de trabalho em equipe entre os pares da escola em conjunto com uma formação adequada antes da aplicação do projeto e o compromisso em realizar um ensino de ciências de qualidade, podem potencializar a mudança necessária nas aulas de ciências nos anos iniciais.

Compreendemos que este trabalho, a formação dos profissionais e a avaliação do processo, contribuem para a inserção da cultura científica na escola, desde os primeiros anos de escolarização e possibilita o aprimoramento das experiências práticas para a continuidade do projeto com qualidade científica.

## REFERÊNCIAS

- [1] Azevedo, M.C.P.S. Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades de Sala de Aula. In: CARVALHO, A.M.P.; Ciências no Ensino Fundamental: O conhecimento físico. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione.1998. p. 22-23.
- [2] França, V. R. V. (1994). Teoria(s) da comunicação: busca de identidade e de caminhos. *Rev. Esc. Biblioteconomia UFMG*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2: 138-152.
- [3] Fumagalli, L. El desafío de enseñar ciencias naturales. Una propuesta didáctica para la escuela media. Buenos Aires. Troquel. 1993libaneo, J. C. Didactica y práctica histórico-social. Ande, ano 4, n. 8, 1984.
- [4] Lima, M. E. C. de C.; Maués, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, v.8, n.2, dez. 2006.
- [5] Oliveira, G.G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. *Educação Unisinos* 18(1):13-24, janeiro/abril, 2014.
- [6] Silva, L.H.DE A.; Zanon, L.B. A Experimentação no Ensino de Ciências. In: Schnetzler, R.P.; Aragão, R.M.R. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens*. Piracicaba: Capes/Unimep, 2000.182 p.
- [7] Smith, K.A. Experimentação nas Aulas de Ciências. In: Carvalho, A.M.P.; Vannucchi, A.I.; Barros, M.A.; Gonçalves, M.E.R.; Rey, R.C. *Ciências no Ensino Fundamental: O conhecimento físico*. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione.1998. p. 22-23.

# Capítulo 15

## *Problematizações sobre o programa mais educação como possibilidade de educação integral*

*Erisvelton Sávio Silva de Melo*

**Resumo:** O texto tem por objetivo refletir sobre a educação integral proposta pelo Programa Mais Educação, por meio de uma pesquisa bibliográfica em documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação. A escrita e pesquisa se deram por meio de inquietações sobre como surgiu o programa, quais são os aparatos legais que norteiam o programa e como ocorreu à implementação na Prefeitura do Recife, uma das pioneiras do Programa Mais Educação. Durante a reflexão sobre a temática surgiram necessidades de trabalho com duas questões que estão atreladas a concepção de integralidade dentro da educação: o multiculturalismo e a discussão no Projeto Político Pedagógico do estudante como indivíduo biopsicossocial presente na escola. Assim, como considerações é verificável a responsabilidade de educar é entendida como um compartilhar de todos. Também, proposta da educação integral e a ampliação de jornada escolar tornam-se cada vez mais importante com a finalidade de diminuir as diferenças do nível educacional, preparando para uma ação plena de cidadania em todas as participações sociais.

**Palavras-chave:** Currículo, Educação Integral, Programa Mais Educação, Vivências.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação integral no Brasil se dá de diversas formas enquanto iniciativa do poder público quer por meio de uma imposição de ampliação de jornada no turno regular, quer por programas e projetos. Nos meados do ano de 2007, ocorreu o início do Programa Mais Educação por iniciativa do Governo Federal junto a municípios e estados.

O Programa Mais Educação figurou como um programa piloto para implantação de educação integral nas escolas públicas por meio de atividades diversas. A Prefeitura do Recife-PE, por meio da Secretaria de Educação, foi uma das pioneiras na implementação desse Programa em algumas escolas, tendo como referência para a implementação o baixo índice de IDEB.

Esse programa causou alguns impactos nessas escolas, tanto no aspecto físico, quanto no de pessoal e atividades. Nesse momento, surge a necessidade de uma discussão mais acirrada sobre o que é denominado como educação integral.

Nessas discussões e nesse contexto de início do Programa Mais Educação, somos instigados a realizarmos algumas reflexões sobre a implementação do programa e como ocorreu nas escolas e na Secretaria de Educação com relação a acompanhamento do programa e coordenação. E, como esses conceitos e atividades estavam sendo desenvolvidos na prática.

Assim, surge uma possibilidade de discutir a educação integral a partir de um programa situado na implementação inicial em uma prefeitura, entre os anos de 2008 e 2009. Discussão embasada em um referencial teórico que abrange esses conceitos de escola integral e de educação integral no âmbito da realidade de escolas públicas municipais.

O texto tem como objetivo refletir sobre o processo de implementação do Programa Mais Educação, tendo como campo de pesquisa os documentos legais e a experiência do início na Prefeitura do Recife como possibilidade de uma educação integral. Nesse sentido, outros objetivos específicos auxiliaram para atingir, foram: coletar informações sobre o Programa Mais Educação em documentos e na Prefeitura do Recife-PE; identificar como ocorreu a implementação do Programa Mais Educação no período de 2008 e 2009; descrever as ações do Programa Mais entrelaçados no Projeto político pedagógico e nos princípios do multiculturalismo.

Para se chegar ao tema de educação integral por meio de um programa federal, o Programa Mais Educação, algumas questões foram norteadoras, tais como: como surgiu o programa? Quais são os aparatos legais que norteiam o programa? Ocorreu diálogo com o Projeto Político Pedagógico no momento do início nas escolas? Há diálogo entre o programa e os pensamentos multiculturais que estão presentes nas discussões de educação integral? Como ocorreu a implementação na Prefeitura do Recife, uma das pioneiras do Programa Mais Educação?

O texto não dará conta de todas as perguntas, mas, certamente, serve para provocar, além dessas, mais algumas perguntas. Pensar em construção de texto científico é pensar em possibilidades de interpretações e questionamentos sobre assuntos vários que advém de uma abordagem temática.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa segundo a natureza dos dados é qualitativa, pois “[...] procura reduzir a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação” (TEIXEIRA, 2007 p. 136). Mesmo compreendendo a importância de uma pesquisa quantitativa, a opção foi pela qualitativa, tanto pelo tempo disponibilizado para obtenção dos dados, quanto pela dificuldade em entrar em contato com os representantes da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife-PE, responsáveis pelo Programa Mais Educação, dispostos a cederem o seu tempo para disponibilizar documentos e se permitirem ser pesquisados.

Outra questão, levada em consideração foi à mudança das pessoas responsáveis pela implementação do Programa Mais Educação na Prefeitura do Recife que, por questões diversas, não se encontram mais na coordenação, responsáveis pela condução e direcionamento. Foi possível o contato com essas pessoas pelo estabelecimento de relações de amizade e por indicações de alguns profissionais que as conheciam.

A pesquisa de cunho bibliográfico é compreendida como predominantemente realizada por meio de consulta a documentos e publicações, facilitando uma análise da implantação e o processo de tentativa em fazer educação integral no município por meio das atividades disponibilizadas pelo Programa Mais Educação. Durante a pesquisa ocorrem pesquisas em sites oficiais do Ministério da Educação, em livros e artigos. Esse material foi a base do pensamento exposto no texto.

### 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 24 de abril de 2007 foi instituído o Programa Mais Educação, como parte constitutiva do PDE, por meio da Portaria Interministerial de número 17. Este programa objetivou a implementação de uma política pública voltada à educação integral, onde escolas com baixo rendimento refletido no IDEB ou com suas estruturas físicas situadas em locais sócio excluídos considerados de risco pudessem dialogar com as comunidades nas quais estão inseridas. E, assim, ampliar a jornada escolar, seguindo as determinações de “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (art. 6º inciso I). O Programa Mais Educação, do Ministério da Educação é um procedimento dentre os muitos para a promoção da educação integral em todo o Brasil.

Essa ampliação de tempo de discentes por meio de atividades socioeducativas no horário do contra turno, abrangem ações e saberes de cunho pedagógicos, tecnológicos, esportivos, culturais e recreativos, relacionados aos currículos escolares, desenvolvidos em locais que transpassam os espaços físicos das unidades escolares. Pois, para tanto, há a favor desse empreendimento a reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura, da Saúde e do Meio Ambiente, ampliando, conseqüentemente, para os da Justiça, da Defesa e a Secretária da Juventude.

O Programa prioriza as escolas de menor IDEB das regiões metropolitanas e oferece a essas mesmas possibilidades de desenvolvimento de atividades. Para tanto, o MEC financia a atividade proporcionando à escola a compra de materiais, movimentando também o comércio local. Na tentativa de suprir a falta de profissionais o Ministério da Educação disponibiliza um recurso de custeio, por meio do qual, utilizando a lei do voluntariado, a escola pode mobilizar monitores para completarem e acompanharem as atividades desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação.

Esse programa, no entanto, consiste em uma estratégia do Ministério da Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para induzir, com assistência técnica e financeira da União, a política pública de educação integral no Brasil e, dessa forma, garantir sua permanência e sustentabilidade prevendo a legalidade e a necessidade dos anseios da sociedade para uma educação pública de qualidade. E, essa expansão da jornada integral precisa ser planejada ocorrendo em regime de colaboração, e não de disputa por recursos públicos, partidarismos e matrículas.

O Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007) é uma iniciativa do governo federal que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios. Trata-se de um programa interministerial, do qual fazem parte os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e a Secretaria Nacional da Juventude. Este Programa é conhecido também com o nome de “Escola Bairro”.

No primeiro ano do Programa, em 2008, foram beneficiadas 1.378 escolas, entre essas trinta e cinco da rede pública da Prefeitura do Recife. Em 2009, 5.005 escolas, ampliando o quantitativo das escolas da Prefeitura do Recife para cento e vinte e três; e, em 2010, foi atingido o número de 10.000 escolas, desse número cento e sessenta da rede municipal da Prefeitura do Recife, segundo informações encontradas no site do FNDE.

A educação integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da implicação e da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral.

As atividades a serem desenvolvidas para implementação da educação integral deverão ser coordenadas por um professor comunitário/tutor, vinculado à escola, e os custos dessa coordenação, com aumento da carga horária de 20 para 40 horas semanais, serão a contrapartida a ser oferecida pela escola.

Esta articulação da escola com a comunidade criou uma rede de participação efetiva com outros segmentos e atores sociais, possibilitou a construção de um diálogo com a cultura que se desenvolve fora dos espaços escolares, criando uma perspectiva de *cidade educadora*. Ao implantar o projeto, a SEEL integrou a estrutura de projetos e ações desenvolvidas pela própria Secretaria, - Alfastramento, Com-



Vida, Barco Escola, entre outros - e realizou parcerias com órgãos municipais, federais e instituições, a fim de promover atividades no contra turno escolar que apresentaram IDEB baixo no ano letivo de 2007.

A pedagogia das mandalas representa a construção de instrumentos capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e expressá-los através de infinitos arranjos, ou seja, de projetos pedagógicos, onde haja diálogo entre as oficinas oferecidas pelo Programa Mais Educação e a prática diária dos professores em sala de aula, sendo as mesmas facilitadoras do processo de leiturização, letramento e ampliação das potencialidades cognitivas. Funcionando como sistemas facilitadores para que os professores possam recuperar a relação pesquisa x prática. Dessa forma, transformar as escolas em espaços onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares reconhecendo que as experiências educacionais se desenvolvam dentro e fora das escolas.

A educação integral no Brasil se dá de diversas formas enquanto iniciativa do poder público quer por meio de uma imposição de ampliação de jornada no turno regular, quer por programas e projetos. No ano de 2008, ocorreu o início do Programa Mais Educação por iniciativa do Governo Federal junto a municípios e estados. O Programa Mais Educação figurou como um programa piloto para implantação de educação integral nas escolas públicas por meio de atividades diversas.

A Prefeitura do Recife-PE, por meio da Secretaria de Educação, foi uma das pioneiras na implementação desse Programa em algumas escolas, tendo como referência para a implementação o baixo índice de IDEB.

Esse programa causou alguns impactos nessas escolas, tanto no aspecto físico, quanto no de pessoal e atividades. Nesse momento, surge a necessidade de uma discussão mais acirrada sobre o que é denominado como educação integral. Nessas discussões e nesse contexto de início do Programa Mais Educação, somos instigados a realizarmos algumas reflexões sobre a implementação do programa e como ocorreu nas escolas e na Secretaria de Educação com relação a acompanhamento do programa e coordenação.

E, como esses conceitos e atividades estavam sendo desenvolvidos na prática. Assim, surge uma possibilidade de discutir a educação integral a partir de um programa situado na implementação inicial em uma prefeitura, entre os anos de 2008 e 2009. Discussão embasada em um referencial teórico que abrange esses conceitos de escola integral e de educação integral no âmbito da realidade de escolas públicas municipais.

Dessa forma, para fundamentar a discussão são utilizados conceitos de alguns autores reconhecidos nesse campo de estudo sobre educação integral e sobre o Programa Mais Educação.

No texto de referência para o debate nacional de educação integral encontramos a seguinte afirmativa:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009)

Contudo, para alguns autores a ampliação da jornada escolar pode alavancar o processo de permanência do estudante na escola por meio de uma educação integral quantitativa (maior número de estudantes e ampliação de horas na escola) e qualitativa (aprendizagem real) pode ocorrer com o compromisso assumido pelos poderes públicos, escolas e sociedade civil.

Para outros autores, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002), ou seja, *“se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos”* (COELHO, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço.

Por escola e educação de qualidade que seja eficiente dentro das perspectivas inclusivas de sociedade por meio do conhecimento e desenvolvimento pleno dos estudantes são necessárias reflexões mais aprofundadas.

Partindo da compreensão proposta por Santos (1997) nessa temática de educação de qualidade e com diferencial, é possível compreender, segundo esse autor, que todos têm direito a igualdade, quando as indiferenças inferiorizam as pessoas e, as descaracterizam nas possibilidades do direito de serem diferentes em seus múltiplos aspectos, nos ditames sociais no quais estão inseridos. E, a educação tem um importante papel quando direcionada no aspecto de real qualidade para realizar o diferencial na vida dos estudantes, para isso, a educação necessita ser integral em seu sentido pleno nos aspectos biopsicossociais.

É nesse contexto de embates entre o que garante os aspectos legais da Constituição do Brasil, no que se refere a educação integral e a realidade precária de muitos estabelecimentos educacionais, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços dos estudantes na escola para uma educação tida como de qualidade para todos.

Após a comunicação oficial pela SEEL da inclusão, reunião com a coordenação municipal do Programa Mais Educação e estar de posse das informações concernentes ao Programa, a gestão da Escola Municipal Santa Edwiges reuniu o Conselho Escolar e toda a comunidade escolar para repassar as instruções e realizar as escolhas dos macro campos e atividades coerentes com a realidade local e os espaços disponibilizados pelos parceiros e comunidade.

Dessa forma que, para o cadastramento no plano de atendimento geral consolidado do Programa Mais Educação, foram elencados os macros campos: Acompanhamento Pedagógico, com as atividades Letramento e Matemático; Esporte e Lazer com Handebol, Futebol e Xadrez Tradicional; Cultura e Artes com Desenho; Educomunicação com Jornal Escolar.

Para cada macrocampo e atividades há a disposição uma ementa, onde está disposto o que é pensado para o desenvolvimento dos mesmos e, em seguida, uma disposição sobre os kits a serem entregues ou comprados e seus respectivos valores. Além disso, é possível encontrar uma nota explanando valores a serem recebidos para despesas de pequeno vulto com contratação de serviços e aquisição de materiais de consumo.

Em anos subsequentes, segundo a necessidade e as sugestões das escolas, bem como respeitando as especificidades das regiões e contextos, o Programa Mais Educação foi mudando de formatação e assimilando novas oficinas e possibilidades de adequações de kits.

O quantitativo de estudantes selecionados foram cem, sendo cinquenta para o turno da manhã e cinquenta para o turno da tarde. Contudo, há de ser lembrado que essas escolhas se deram tendo como foco uma discussão de gestão democrática da unidade escolar em diálogo com a comunidade e os parceiros, de forma que acontecesse uma viabilidade para o desenvolvimento do Programa com os objetivos pré-estabelecidos no mesmo.

A prefeitura do Recife vem buscando atuar na direção de uma educação integral. Nesse sentido, tanto vem ampliando as ações educativas complementares, também ressignificando, a partir de 2005, com base em princípios centrados na integralidade do ser histórico-social, étnico e estético, abrangendo as dimensões pessoal, de identidade cultural, cidadania, meio ambiente, esporte e lazer e artística.

Ou, ainda, instituindo experiência piloto de educação de tempo integral em escolas municipais, em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo 34 determina a progressiva ampliação do período de permanência do aluno na escola.

Quanto às “Escolas de Tempo Integral”, mais recentemente, a partir de 2007, buscou-se qualificar a oferta da educação integral aos estudantes, de modo que, não correndo o risco de se restringir a um aumento de tempo escolar dos/as estudantes, para atividades extracurriculares, essa educação fosse vista como condição precípua para se organizar e desenvolver um currículo ampliado e diversificado, integrando as diversas dimensões formativas – afetiva, ética, estética, social, política e cognitiva, dentro desse currículo.

Ao invés de utilizar o tempo da carga horária ampliada apenas para reforçar a aprendizagem, a temática curricular das ETIs incorporou ao ensino dos componentes curriculares/disciplinas formais a diversidade curricular, viabilizada através da metodologia de projetos didáticos, e objetivando: A quebra da unidocência; O redimensionamento do tempo-espaço escolar; Visibilidade das demandas de aprendizagem específicas de cada escola; Integração dos componentes curriculares aos projetos didáticos.

Concomitantemente, a Prefeitura do Recife/SEEL aderiu ao Programa Mais Educação, do MEC/SECAD, dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que propõe que esse currículo ampliado e diversificado seja operacionalizado mediante o engajamento de toda a sociedade e a mobilização de espaços existentes nas comunidades. Tais espaços apresentam-se como novas opções e

possibilidades de aprendizagens e inclusão social, por criarem uma rede de participação e diálogo efetivos com outros atores e equipamentos sociais, contribuindo para a articulação de locais e de políticas públicas voltadas para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens. Durante o período de pesquisa e escrita deste texto foi aprovado no dia 15 de maio de 2010 o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, a qual a Meta seis não pode deixar de ser citada por se tratar diretamente da educação integral, enquanto projeto de lei e decreto.

O Programa Mais Educação integra-se bem com a proposta pedagógica da Rede Municipal, ou seja, com os fundamentos da organização do ensino em ciclos de aprendizagem, posto que: considera os diferentes ritmos de aprendizagem dos/as estudantes, busca diversificar os espaços de aprendizagem e reorganiza as maneiras de ensinar e de aprender na perspectiva do desenvolvimento integral dos/as mesmos/as.

Por sua vez, está em conformidade com o Planejamento Estratégico da SEEL (PES) 2005-2008, particularmente quanto ao eixo “Organização Eficaz do Ensino e da Aprendizagem”, cujas estratégias passaram a incorporar o Plano de Ações Articuladas – PAR, apresentado ao MEC em 2007, com vistas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal para superação do quadro educacional delineado no país.

Em 2016, o Programa Mais Educação tomou outras conotações e contornos, atendendo as demandas atuais e as políticas partidárias de governos que estiveram presentes desde a sua implantação. O número de escolas foi ampliado para setenta por cento do total da Rede Municipal em inclusão no Programa Mais Educação. Contudo, parece ter ocorrido também um retrocesso na compreensão do entendimento da concepção de educação integral, focando basicamente em atividades do acompanhamento pedagógico de Português e Matemática.

### 3. CONCLUSÕES

A educação integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional.

A concepção de educação se dá por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos estudantes. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da implicação e da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral.

O Programa Mais Educação, enquanto experiência primária para a implementação de uma educação integral com ampliação de jornada escolar vem oferecendo uma experiência oportuna para pensarmos o fazer pedagógico e político das escolas públicas, sem desconsiderar os saberes locais e todos os membros da comunidade escolar.

A responsabilidade de educar é entendida como um compartilhar de todos. Nesse sentido, uma integração dos elementos: computador, objeto educativo, estudante e professor são perfeitamente possíveis na viabilização de um ensino de qualidade e contemporâneo. Pensar educação é pensar no todo e sobre todos os aspectos e processos que compõem o conhecimento na escola acadêmica e na escola da vida.

A proposta da educação integral e a ampliação de jornada escolar tornam-se cada vez mais importante com a finalidade de diminuir as diferenças do nível educacional e de uma concepção de estudante como biopsicossocial em uma educação multicultural.

Assim, cabe aos gestores e profissionais da educação, bem como o querer político dos governantes a possibilidade de tornar exequível a garantia da progressão em zelar para que ocorra um padrão de qualidade do serviço ofertado aos estudantes e a comunidade. Dessa forma, é possível avançar na construção de uma escola que atenda a uma proposta de educação integral, mesmo que por meio de um programa, como o Programa Mais Educação, para se obter índices satisfatórios de excelência, valorizando as experiências dos estudantes no local de suas vivências e os preparando para uma ação plena de cidadania em toda sociedade.

## REFERÊNCIAS

- [1] André, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- [2] Aquino, M. de A. *Prática discursiva e a construção do sentido*. Tese (doutorado em educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.
- [3] Arendt, H. *A condição humana*. 11 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- [4] \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. 6 ed., São Paulo: Perspectiva, 2009.
- [5] Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- [6] Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- [7] Bourdieu, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- [8] Brayner, F. H. A. *Educação e Republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- [9] Bressoux, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 38, dez., p 17-88, 2003.
- [10] *Cadernos Cenpec Educação Integral*. Ano I, número 2, 2006.
- [11] *Caderno Bairro Escola Passo a Passo*. Associação Escola Aprendiz/MEC/ Unicef/Prefeitura Belo Horizonte/ Prefeitura Nova Iguaçu, 2007.
- [12] Canen, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Publicado no *Caderno de Pesquisa*, n 111, p. 135-149, dezembro, 2000 – p. 135-149.
- [13] Certeau, M. de. *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- [14] Clifford, J. *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Ed., UERJ, 2002.
- [15] Coelho, L. M. C. da C. & Cavaliere, A. M. V. (Org.) *Educação Brasileira e(em) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- [16] Dias, A. A. & Sousa Junior L. de. *Políticas públicas e práticas educativas*. João Pessoa: Editora Universitária/ Ufpb, 2005.
- [17] Ezpeleta, J. & Rockwell, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- [18] Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- [19] \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002
- [20] Gadotti, M. *Educação Integral: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- [21] Lahire, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- [22] López, A.M.O.; Jiménez, M. Z. *A atenção à diversidade na educação de jovens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- [23] Macbeath, J. & Mortimore, P. *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- [24] Mascarenhas, A.O. *Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- [25] Mauricio, L. V. *Educação Integral e tempo integral*. Em Aberto. Brasília: INEP, vol. 21, nº 80, 2009.
- [26] Mec. *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- [27] Mec. *Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Brasília: MEC, 2009.
- [28] Mec/Secad. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: Mec/Secad, 2009.
- [29] Mec/Secad. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Mec/Secad, 2009.
- [30] Moll, J. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [31] Moreira, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, nº 18, 2001, p. 65-81.
- [32] Santos Junior, O. A. dos. *Democracia e governo local: dilemas e reforma municipal no Brasil*. Rio de Janeiro: Fase, 2001.

- [33] Teixeira, A. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- [34] Toro, J. B. A construção do Público: cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: Senac, 2005.
- [35] Unicef/Mec/Inep/Undime. Pesquisa Redes de Aprendizagem – boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender (disponível no site Unicef), 2008.
- [36] Santos, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

# Capítulo 16

## *Fracasso escolar: O caso da evasão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracy Nóbrega Montenegro de Alagoa Grande-PB*

*Everson da Costa Nunes*

**Resumo:** Falar sobre educação e deixar os problemas que se enfrentam diariamente é praticamente impossível. É de suma importância analisar e se buscar meios de solucionar tais obstáculos, que tornam o trabalho dos educadores uma tarefa difícil de cumprir, pois além de ter a função de passar conhecimento, ainda tem que deixar as aulas e o próprio ambiente escolar atrativo, para que o trabalho “dê certo”. O fracasso escolar (evasão e reprovação), tema deste artigo, possui varias causas, fazendo-se necessário um estudo de caso, para que se encontrem as soluções mais adequadas para a situação a ser analisada. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracy Nóbrega Montenegro, situada no Distrito de Canafístula em Alagoa grande PB, se encontrou um cenário não muito diferente das muitas escolas do município e região. O diferencial está no fato como se enfrenta tal obstáculo, onde se encontra uma escola quase fechando por falta de alunos, com o ensino comprometido e uma comunidade desacreditada do trabalho oferecido na escola. A problemática existe, soluções podem ser encontradas analisando a situação a qual se encontra a instituição e os resultados serão satisfatórios de acordo com as aplicações da metodologia adotada, servindo de exemplos para casos com as mesmas características.

**Palavras chave:** Evasão Escolar, Ensino Aprendizagem, Fracasso Escolar



## 1. INTRODUÇÃO

A educação é um fator importantíssimo na vida das pessoas, que através dela, durante sua formação, vão construindo não apenas a sua identidade profissional, mas também o seu caráter e com isso adentrando na sociedade como agente formador de opinião e ao mesmo tempo transformador do meio em que vive.

Na perspectiva de Adorno:

[...] educação não é a modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar a partir do seu exterior, também não é a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de uma consciência verdadeira, isto seria inclusive da maior importância política, formando pessoas emancipadas, conscientes e racionais. (2003, p.141)

Nesse processo, são encontrados vários problemas que dificultam o sucesso na formação de “seres pensantes”, dificuldades que surgem desde a pré-escola e vão se seguindo até o ensino superior. O principal deles e foco objeto de estudo desse trabalho é a evasão escolar.

Faz-se necessário ter uma noção do que é a evasão escolar para que se entenda o problema. De acordo com Patto:

A reprovação e a evasão escolar são: um fracasso produzido no dia-a-dia, da vida na escola e na produção deste fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela mais pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem uma característica apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na literatura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares. (1987, p. 59)

Ainda nessa linha de pensamento, COSTA (S/D) diz que: “O Abandono Escolar não é só um problema social e educacional; ele é simultaneamente um problema econômico.” Isso acontece pelo fato do abandono escolar atingir também a sociedade no aspecto econômico, pois os jovens abandonam os estudos não terão qualificação para o mercado de trabalho, tornando-se dependentes de programas sociais oferecidos pelo governo, acomodando-se em seu estado estático. Essa situação gera gastos para o governo que por sua vez aumenta a arrecadação de impostos para suprir tais gastos, que vai refletir diretamente no bolso da população.

O objetivo principal deste artigo está na identificação das causas do fracasso escolar (evasão e reprovação) bem como apontar e por em prática possíveis métodos para que se possa resolver tal questão, na qual envolve não apenas o estabelecimento de ensino e sua equipe, mas também a comunidade na qual se localiza a escola, bem como seus administradores (gestão municipal e Secretaria de educação).

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a elaboração deste trabalho, se seguiram duas vertentes que ocorreram simultaneamente, pesquisa bibliográfica e experiência de campo. Utilizando-se de fontes publicadas (entre artigos, monografias e publicações do gênero) se formulou uma base teórica para o andamento da elaboração do trabalho.

A pesquisa se baseou em números coletados na secretaria de educação, tomando como princípio os quadros de aproveitamento escolar durante os últimos anos de funcionamento da escola. Aliado a esses dados, se utilizou da experiência de trabalho na escola, como base para que se descrevesse a forma em que foram identificados os problemas e suas causas, ao mesmo tempo em que se elaboravam métodos para solucionar os mesmos, transformando a situação da escola para melhorar a qualidade do ensino, atraindo assim novos alunos, aumentando o comprometimento com o trabalho desenvolvido, visando melhores condições de ensino na escola.

### 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A evasão escolar, segundo SILVA (Apud Queiroz, 2011), não é um problema restrito a escolas de pequenas comunidades, mas um problema que abrange todo o território nacional que vem sendo analisado em diversas pesquisas, junto com o analfabetismo e a desvalorização dos profissionais da educação, é um problema inegável na maioria das escolas brasileiras gerando diversos tipos de outros problemas sociais e econômicos. Porém o que vêm preocupando os Educadores é o fato de as crianças estarem chegando às escolas, mas não permanecendo nelas.

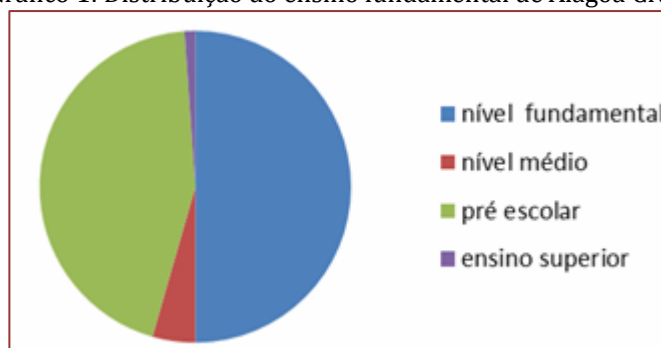
Durante muito tempo, seguindo as palavras de Arroyo (2001), a comunidade docente escolar “aceitou” tranquilamente o fracasso escolar através da ineficiência na aprendizagem e a própria evasão escolar como um fator sócio-cultural, sendo extraída a responsabilidade da mesma. Mas no decorrer da última década essa característica toma outra visão: dúvidas sobre o fracasso escolar estar relacionado à carga cultural, social e política, excludente e segregadora; ou se a escola não se sensibiliza com essa sociedade, contribuindo para que os alunos continuem excluídos da sociedade.

### 4.A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE

A cidade de Alagoa Grande dispõe de escolas de nível fundamental e médio, além de abrigar um pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) regido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Segundo o IBGE, em 2012 a educação do município estava distribuída em 40 escolas de nível pré-escolar, 45 escolas de nível Fundamental, 4 de nível Médio e 1 de nível Superior, como mostra o gráfico à seguir:

### 5.DISTRIBUIÇÃO DO ENSINO NA CIDADE DE ALAGOA GRANDE

Gráfico 1: Distribuição do ensino fundamental de Alagoa Grande,



fonte: Everson, 2014

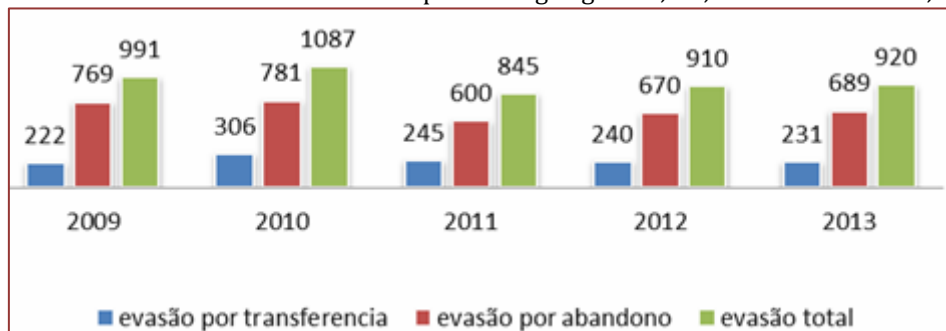
Como constatamos no gráfico, a maioria dos estabelecimentos de ensino da cidade de Alagoa Grande são de níveis pré-escolar e fundamental, pois são serviços oferecidos pela rede municipal e privada. Em menor número estão as escolas de nível médio e superior, estas geridas pelos governos Estadual e Federal respectivamente. A secretaria de educação ainda oferece o serviço de atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade.

No ano de 2013, 5.158 alunos estavam matriculados na rede municipal de ensino de nível fundamental compreendendo desde o pré-escolar até o 9º ano constando como matrícula inicial, que são alunos que fizeram matrícula antes da data chave (29 de maio) e depois dessa data nos estabelecimentos de ensino do município. Nas creches o total de crianças atendidas era de 338 alunos divididos entre berçário e maternal.

No final do ano, depois de ser feita uma análise no número de alunos que permaneceram nas escolas e os que foram transferidos ou abandonaram o ambiente escolar, é encontrado o número da matrícula final, que nada mais é do que a subtração do total de alunos afastados por transferência e abandono do número de matrículas iniciais. Nesse mesmo ano o total de alunos da rede municipal foi reduzido para 4.238. Abaixo vemos um gráfico representando a evasão escolar nos anos de 2009 a 2013 no município de Alagoa Grande:

## 6.EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE, NÍVEL FUNDAMENTAL

Gráfico 2: Evasão escolar no município de Alagoa grande, PB, nível Fundamental,



fonte: Everson, 2014

### 7.A ESCOLA ARACY NÓBREGA MONTENEGRO

A escola em foco em si é recente, tem apenas sete anos de funcionamento, porém apresenta algumas características preocupantes na sua história, onde a principal delas e foco de nosso estudo é a diminuição no número do alunado, causados por transferências e evasão. No ano de 2009, segundo ano de seu funcionamento ela possuía um montante de 216 alunos matriculados no início do ano (matriculas feitas até o mês de maio) distribuídos nas quatro séries. Já no ano de 2013 possuía um total de apenas 107 alunos matriculados nas mesmas.

Vários fatores contribuíram para a diminuição no número de matrículas na escola. São motivos relacionados à família, que muitas vezes necessitam de ajuda nos deveres de casa e por cansaço físicos os alunos vão perdendo o interesse e se evadem das aulas; outros, pelo fato de serem repetentes na série se sentem deslocados dos colegas e transferem-se para o EJA, que também funciona na comunidade, porém em outra escola; alguns ao atingirem a maioria preferem abandonar os estudos e partir para o sudeste do país (geralmente Rio de Janeiro) vivendo ainda na antiga mentalidade de alcançar uma boa vida através do trabalho nas grandes capitais, onde geralmente vão trabalhar em subempregos com mínimas condições de qualidade de trabalho e vivência. Esses dentre outros fatores são os mais evidentes quando se analisa o abandono escolar na E. M. E. F. Aracy Nóbrega Montenegro.

Só que evasão escolar acontece em todas as escolas e municípios, mas o que tornou essa característica tão preocupante nesse estabelecimento foi o nível do ensino que estava sendo aplicado na escola, que em relatos dos pais de alunos que já não queriam matricular seus filhos na escola, era de péssima qualidade, além da falta de compromisso dos professores para com o trabalho a ser desenvolvido com seus alunos. Isso junto com as condições físicas da escola e do local onde se localiza, foi agravando a situação em que a escola se encontrava.

O acesso a escola se dava por meio de vias ainda de estrada de barro, que no período de chuvas, dificultava o acesso à escola, desmotivando assim os alunos a frequentarem as aulas.

### 8.BUSCANDO A RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS

Diante de tal situação, onde se pensou até mesmo em parar o funcionamento do estabelecimento de ensino, a Secretaria de Educação do município de Alagoa Grande se prontificou a tentar resolver esta questão.

De início, se escolheu uma gestora, na qual se acreditava ser capaz de dirigir os trabalhos a serem realizados na escola. A Prof<sup>ª</sup>. Antônia de Fátima de Oliveira de Sousa foi escolhida por já ter feito um trabalho parecido em outra escola do município e tendo seu trabalho reconhecido, a mesma foi selecionada para esta tarefa, tomar a frente da gestão da “pior escola do município”, em termos de aproveitamento educacional.

Tendo aceitado essa missão, a professora/gestora escolheu a direção, junto com a secretária de educação e o gestor municipal, sua equipe de trabalho, envolvendo todos os funcionários: auxiliares,

vigilantes, professores, monitores e equipe de direção (secretários, diretor adjunto) para assumir a escola no ano letivo de 2013. Com toda a equipe já selecionada, se reuniram em assembléia, onde todos foram colocados a par da situação da escola e o que deveria ser feito para que esse quadro fosse revertido e se obtivesse bons resultados, tanto com o quadro de funcionários/professores quanto com o próprio alunado durante o ano letivo.

Para que a escola tivesse um número mínimo de alunos para que pudesse funcionar, foi feita uma reunião com toda a comunidade local, mostrando que tanto a secretaria, quanto a equipe escolar estava disposta a fazer um trabalho diferente do que estava sendo oferecido na escola. Onde se apresentou para a mesma, a equipe de funcionários firmando o compromisso de trabalhar em prol da educação. Se firmou assim um voto de confiança dado pelos pais dos alunos a um trabalho que se desenvolveria dali para a frente.

Com o início do ano letivo, se elaborou um plano de ação, envolvendo tanto o ensino regular quanto o programa MAIS EDUCAÇÃO, também oferecido pela escola, para que se tivesse um conjunto de objetivos a serem atingidos com os projetos que seriam desenvolvidos no estabelecimento de ensino. Tais projetos serviriam para solucionar problemas como: indisciplina, desinteresse, desmotivação e a própria evasão das aulas.

No Programa Mais Educação, foram oferecidas as oficinas de acompanhamento pedagógico, divididas em português e matemática, oficina de grafite (pintura), Hip hop (dança) e Handebol (esporte). Paralelo as oficinas também se desenvolveram projetos como o do meio ambiente, voltado para conscientizar, não só os alunos, mas também a comunidade local quanto a responsabilidade de destinação e reaproveitamento de resíduos sólidos (lixo); o projeto de saúde, que se prontificou em passar para os alunos informações e palestras relacionadas a gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e outras doenças que atingem os adolescentes; Projetos de interação e comunicação entre as turmas, envolvendo gincanas, festas em datas comemorativas, entre outras atividades, que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Outro fator que preocupava a gestão da escola para o ano letivo era o compromisso dos professores, para tanto se organizou um acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos mesmos. Regularmente eram feitas reuniões para saber como estavam ocorrendo as aulas, abrindo espaço para diálogos entre os professores, promovendo interdisciplinaridade entre os assuntos abordados. A secretaria de educação, periodicamente, promovendo encontros pedagógicos com os professores do município, visando o aperfeiçoamento de seus métodos de ensino. Com relação as faltas, os professores que por necessidade, não pudessem ir a escola, preparavam atividades extras ou mesmo aulas expositivas, que seriam aplicadas por outros professores ou pela equipe da direção da escola, com intuito de que os alunos não ficassem com horários vagos (sem aulas).

## **9.PRIMEIROS RESULTADOS DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA**

As medidas para reverter o quadro em que se encontrava a escola começaram a ser implantadas em 2013, de forma que todos os projetos iam sendo aplicados experimentalmente, de acordo com a aceitação do corpo docente e discente.

Mesmo antes do fim do ano, já se notava uma melhoria no interesse do alunado com relação às aulas, onde os mesmos se mostravam participativos e atraídos pelas atividades exercidas dentro de sala de aula e fora dela. Como previsto anteriormente os projetos foram mostrando resultados no comportamento, interesse e na maioria dos casos, nas notas. Na maioria porque os alunos carregavam um déficit de conhecimento muito grande, por conta da falta de compromisso e interesse de antigas gestões e mesmo dos docentes que por ali passaram.

Diante da situação em que se encontrava o comportamento dos alunos, se priorizou em um primeiro momento trazer disciplina para a escola, trabalhando em paralelo com os projetos e as aulas regulares.

Com o fim do ano letivo de 2013 notou-se uma melhoria no comportamento dos alunos no geral e uma diminuição na taxa de reprovação comparando os anos de 2011(ano com maior reprovação) e 2013. Em 2011 como matrículas finais (alunos que ficaram na escola até o final do ano letivo) 136 alunos e uma taxa de reprovação de 24%, já em 2013 essa taxa foi de 16% para um número de matrículas finais de 94 alunos. (dados obtidos na secretaria de educação do município).

Já no ano de 2014 foram feitas algumas modificações no quadro funcional da escola a fim de melhorar a questão didática dos alunos, aumentando o nível de leitura e visão crítica dos temas abordados em

sala de aula. Durante todo o ano letivo foram aplicadas diversas atividades e projetos promovendo cidadania e interdisciplinaridade, unindo as oficinas do programa MAIS EDUCAÇÃO com ações que envolviam a escola, a família e a comunidade; aumentando assim a interação da escola com o ambiente e a comunidade onde se localiza.

Vale salientar ainda que os resultados, não foram percebidos apenas no comportamento, interesse e envolvimento dos alunos nas atividades escolares, além de ser reconhecida em todo o município, a E. M. E. F. Aracy Nóbrega Montenegro, mostrou em nota suas melhorias, apresentando um ótimo desempenho na “Prova Brasil”, avaliação nacional do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), onde a escola superou a meta do ano de 2013, atingindo a meta já do ano de 2015.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se deparar com a situação em que a escola se encontrava, surgiu a idéia de se fazer uma pesquisa para encontrar as causas e tentar solucionar os problemas nos quais aquele estabelecimento de ensino se encontrava mergulhado.

Ao desenvolver um trabalho com o objetivo de transformar a maneira de transmitir o conhecimento nas escolas, não se cogita a idéia de finalizar os métodos de aplicação, pois a cada ano letivo, novas necessidades e projetos se fazem necessários, além de manter uma espécie de manutenção nos trabalhos já que já vinham se desenvolvendo. Dessa maneira, as pesquisas e análises dos resultados que já foram obtidos devem continuar, a fim de melhorar cada vez mais os projetos aplicados e os que ainda serão desenvolvidos na escola.

Com o desenvolvimento dos projetos e programas aplicados na escola durante os anos letivos de 2013 e 2014, pode-se observar diversas melhorias no comportamento dos alunos, um dos principais problemas encontrados, conseqüentemente foram sendo notados também um aumento nas notas em geral, já que os alunos começaram a interessar-se mais pelas aulas.

A própria equipe de trabalho também se desenvolveu no intuito de melhorar a qualidade não só das aulas, mas de todo o ambiente escolar, tornando-o atrativo e acolhedor para todos aqueles que ali frequentam.

O processo de ensino depende de várias estâncias, principalmente dos corpos docente e discente da escola, que estão diretamente envolvidos, além do mais deve constantemente ser reciclado, a fim de melhorá-lo e adaptá-lo as novas necessidades.

## REFERENCIAS

- [1] Adorno, Theodor W. (1971). Educação e emancipação. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003;
- [2] Arroyo, Miguel. Prefácio. PARO, V. H. In: Reprovação escolar: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001;
- [3] Costa, Tânia Marisa Silva. O Abandono Escolar no meio rural Os jovens entre os dois saberes: Escola e Trabalho, IV Congresso Português de Sociologia;
- [4] Ibge, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) acesso em 05/06/2014;
- [5] Patto, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, 1987;
- [6] PPP, Projeto Político Pedagógico - Escola Aracy Nóbrega Montenegro, 2013/2014;
- [7] Silva, Manoel Regis da. Causas E Consequências Da Evasão Escolar Na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto De Almeida – Bananeiras / PB, UFPB, Monografia de Especialização, Paraíba;
- [8] Secretaria Municipal de Educação de Alagoa Grande, setor de estatística, 2014; Vasconcelos, Maria de Deus Medeiros Costa. Abandono e Absentismo Escolar no
- [9] Conselho de Ponta Delgada, Universidade Fernando Pessoa, Dissertação de Mestrado, Porto, 2013

# Capítulo 17

*O papel da escola e a importância do suporte familiar no processo ensino-aprendizagem: Uma experiência realizada na E.E. José Guedes do Rêgo, em Pau dos Ferros-RN.*

*Renata Carolina Rêgo Pinto de Oliveira*

*Andréa Pereira do Nascimento*

*Brenda Pontes de Sousa Pereira*

*Bruna Pontes De Sousa Pereira*

*Maria Aparecida Ferreira Menezes Suassuna*

*Joaquim Moisés Lima Costa*

**Resumo:** Tal trabalho trata-se de um relato de experiência sobre um estágio básico obrigatório da disciplina de Estágio Básico IV – Processos Educacionais que foi realizado na Escola Estadual José Guedes do Rego localizada na cidade de Pau dos Ferros-RN. O mesmo tem por objetivo descrever a experiência realizada e perceber a importância que tem o desenvolvimento do papel da escola e do suporte familiar para o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, para se alcançar determinado objetivo, o presente trabalho teve como público-alvo os alunos do 5º ano “B” do turno vespertino da referida escola. Não obstante, o trabalho se justifica pela relevância que se tem em compreender melhor como se dá os processos educacionais dentro das salas de aulas de ensino fundamental I das escolas de rede pública brasileira, identificando possíveis entraves no processo de ensino/aprendizagem, e a partir deles, buscando possíveis soluções. Metodologicamente adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em observações sistemáticas e entrevistas estruturadas realizadas com a professora e com o responsável pelo aluno escolhido. Com base nas evidências observadas e nas entrevistas realizadas, percebeu-se uma falta de suporte familiar e déficits no papel da escola influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem da criança. Portanto, conclui-se que, no caso em estudo, seria fundamental que houvesse um diálogo constante e um consenso entre a escola e os familiares da criança de maneira a reconhecer as fragilidades e as potencialidades relacionadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da referida criança.

**Palavras-Chave:** Escola, Família, Ensino-aprendizagem.



## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo descrever a experiência realizada na E.E. José Guedes do Rêgo localizada na cidade de Pau dos Ferros-RN e perceber a importância que têm o desenvolvimento do papel da escola e do contexto familiar para o processo ensino-aprendizagem. A experiência trata-se de um recorte de um estágio básico obrigatório da disciplina de Estágio Básico IV – Processos Educacionais do Curso de Psicologia da Faculdade Santa Maria/PB. Desse modo, para se alcançar determinado objetivo, o presente trabalho teve como público-alvo os alunos do 5º ano “B” do turno vespertino da referida escola.

Não obstante, o trabalho se justifica pela relevância que se tem em conhecer e compreender melhor como se dá os processos educacionais dentro das salas de aulas de ensino fundamental I das escolas de rede pública brasileira, identificando possíveis entraves no processo de ensino/aprendizagem, e a partir deles, buscando possíveis soluções.

Inicialmente foi realizada uma visita à instituição com intuito de conhecer sua funcionalidade e seu contexto por meio de observações das relações interpessoais dos funcionários, do espaço físico e do projeto político-pedagógico, documento este que ampara a instituição. Nesse contexto, foi por meio de tais observações que foi construído o diagnóstico da escola.

Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a observação sistemática, também denominada observação planejada ou controlada é aquela em que sugere um planejamento prévio, sendo dessa forma entendida como uma observação estruturada e realizada em condições controladas de acordo com os objetivos e propósitos previamente definidos. Nesse sentido, posteriormente foi utilizada uma observação sistemática com o intuito de observar como se dá a organização e o espaço físico da sala de aula, quais os materiais utilizados, como se dá o processo de ensino-aprendizagem, a dinâmica da sala de aula e as relações interpessoais estabelecidas no referido espaço.

Depois de alguns dias de observação na sala foi possível refletir sobre o comportamento da maioria dos alunos, no que diz respeito a violência e agressividade. Tal fato observado chamou bastante a atenção, deixando-nos de certa forma incomodados com tais cenas observadas. Percebeu-se que a maioria dos alunos brigam com facilidade, apresentando dessa forma também uma certa dificuldade em realizar trabalhos em equipe por conta de tais desentendimentos. Baseado em tais acontecimentos, e como proposta de dar um *feedback* à escola, a ação final do estágio teve como objetivo levar a conscientização à essas crianças no que diz respeito à violência, sob uma perspectiva de resolver tal problemática.

O aluno que despertou uma atenção maior e que será chamado de “I” no decorrer da pesquisa, refere-se a uma criança do sexo masculino, o qual, segundo uma provável hipótese diagnóstica realizada ao longo do estágio, apresenta dificuldades no processo de ensino-aprendizagem devido à falha no papel da escola e principalmente à falta de suporte familiar.

De acordo com o Art.2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação é um dever tanto da família como do Estado, onde este exerce seu papel por meio do acesso às escolas. A mesma é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Dessen e Polonia (2007), a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, influenciando diretamente na formação do indivíduo. Sendo caracterizadas como duas instituições primordiais para desencadear os processos evolutivos dos indivíduos, ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento e atuam como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito. A escola e a família, portanto, são contextos que exercem influência no desenvolvimento humano e devem estabelecer relações apropriadas entre si de modo que sejam espaços efetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Ainda segundo Dessen e Polonia (2007), um dos papéis da escola é assegurar a assimilação dos conteúdos curriculares e garantir a instrução e apreensão dos conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. No entanto, de acordo com Salvari e Dias (2006), a aprendizagem não pode ser uma tarefa exclusiva da escola ou do profissional que atende a criança na clínica; os pais precisam participar, acompanhando e estimulando o processo da criança. Tal aspecto evidencia-se por meio da pesquisa realizada por tais autores, onde os resultados apresentaram aspectos psicodinâmicos da família como possíveis dificultadores da aprendizagem do indivíduo.

Bacarji, Marturano & Elias (2005) afirma que os contextos onde o indivíduo se desenvolve podem contribuir bastante para a sua competência, em maior ou menor grau, e também para a vulnerabilidade aos riscos. Com base nos resultados da pesquisa realizada por tais autores, pôde-se perceber o enorme

impacto que o suporte parental tem sobre o desempenho acadêmico, desenvolvimental e emocional da criança. Dependendo de como se dá o contexto familiar de determinada criança, ou seja, se ela recebe o devido apoio que necessita de seus pais ou não, pode-se perceber o reflexo disto na escola se manifestando por meio de queixas e dificuldades escolares.

Dessa forma, segundo Bacarji, Marturano & Elias (2005) sendo então a família a principal fonte de suporte à criança, é com seus membros que os profissionais podem estabelecer uma parceria efetiva, no sentido de mobilização de recursos para o enfrentamento do problema de aprendizagem.

## 2.METODOLOGIA

Foram utilizadas observações sistemáticas sobre a escola e a sala de aula em si, incluindo os seguintes pontos: observações quanto ao espaço físico e organização, quanto ao material utilizado, quanto ao processo ensino-aprendizagem, quanto à dinâmica da sala de aula e quanto as relações interpessoais estabelecidas no espaço.

Além disso, foram realizadas também entrevistas estruturadas com a professora no intuito de colher informações sobre a turma, como se dá o planejamento das aulas, quais as formas de avaliação utilizadas, entre outros aspectos; e com o responsável pela criança escolhida, objetivando a colheita de subsídios e informações a respeito da mesma e da sua relação familiar.

## 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas observações feitas pôde-se perceber a dinâmica e rotina da sala de aula. Alguns pontos considerados importantes no processo de ensino/aprendizagem foram observados e analisados, tais quais: a sala climatizada, a organização das carteiras, a mesa da professora fica localizada em local estratégico e com fácil acesso para todos. O material mais utilizado pela professora durante as aulas é o livro didático, sua metodologia se dá por meio da leitura e explicação das questões trazidas no livro, onde cada aluno tem a oportunidade de acompanhar pelo seu livro. Geralmente depois de cada explicação dos conteúdos, a professora solicita uma atividade no quadro. Eventualmente é utilizado também materiais como: cartolinas, EVA'S, revistas, colas, tesouras e lápis de cor para realização de trabalhos de recorte e colagem em grupo.

Segundo Alencar (2006), as práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores, sobretudo as relações sociais que delas emergem, representam um caminho que pode levar o aluno tanto ao sucesso como ao fracasso escolar. Nesse sentido, sugere-se que a maioria das práticas adotadas pela professora cooperam para o sucesso escolar, pois a professora consegue adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, uma vez que a mesma utiliza de exemplos, relatos de experiências e vivências. Trabalha o conteúdo por meio de exercícios trazidos no livro, ou atividades solicitadas no quadro para ajudar os alunos compreendê-lo melhor; incentiva os alunos a descobrir e construir conhecimentos de forma dinâmica e participativa, uma vez que a mesma, sempre cobrava da participação e da opinião deles nos conteúdos; propõe trabalhos coletivos para troca de experiências entre os alunos, promovendo espaços de interação social, de negociação e de acordos. Porém esse aspecto de acordos e negociações por parte dos alunos é um problema a se refletir, pois os mesmos são difíceis em negociar entre si, na maior parte das vezes nunca chegavam a um consenso e acabavam brigando.

A professora também apresenta o hábito de corrigir os exercícios e trabalhos na sala de aula, com a participação de todos, de forma dinâmica; esclarece as dúvidas dos alunos e planeja momentos de avaliação individual e também coletiva. Porém, percebeu-se uma certa desorganização no que se refere ao tempo de conclusão das atividades, uma vez que, às vezes os alunos não conseguiam concluir os exercícios a tempo. Estes pontos negativos aliados desorganização, indisciplina e descontrole da sala de aula são aspectos que podem está causando ou favorecendo os casos de fracasso no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à dinâmica da sala de aula, a professora dinamiza sua aula por meio de perguntas orais, solicitando a leitura em voz alta de alguns alunos. Traz exemplos da vida cotidiana e da realidade deles para uma maior compreensão do conteúdo e outra forma de dinâmica utilizada são os trabalhos em equipe. Deste modo, segundo Alencar (2006) é importante que as práticas pedagógicas dos professores favoreçam suas relações interpessoais com os alunos e que no desenvolvimento das atividades, o professor considere os alunos em suas dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Isto é, é imprescindível que nas suas ações em sala de aula, o professor leve em conta o aluno como um ser inteiro, que pensa, que sente e se movimenta.

No entanto, quando a professora solicitava os trabalhos em grupo, este na maioria das vezes não trazia resultados satisfatórios por parte dos alunos pela questão da desunião, de sempre haver brigas e desentendimentos entre os mesmos.

A relação entre a professora e os alunos é uma relação afetuosa e saudável, uma vez que, a mesma recebia frequentemente cartinhas como forma de carinho por parte de alguns alunos, elogios e abraços de outros. Porém, a indisciplina da turma lhe causava um certo nível de estresse e algumas vezes a mesma não conseguia manter a calma de sempre e acabava gritando com os alunos. Como afirma Alencar (2006), o professor é um ser repleto de emoções e como tal, ao desenvolver seu trabalho, irradia sentimentos que envolvem os alunos e provocam nos mesmos efeitos que nem sempre lhe são favoráveis.

A professora apresenta algumas características que trazem bastante benefícios para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula como por exemplo: ela é criativa, dinâmica, disciplinada e paciente. Porém a sua timidez e falta da postura de autoridade na sala muitas vezes prejudica a sua aula, neste sentido ela não consegue controlar a indisciplina da turma. De acordo com Libâneo (1994), esse “controle da disciplina” é uma das grandes dificuldades em sala de aula, no sentido de que não existe uma solução concreta para esta tarefa. O autor coloca que a disciplina na classe está tão diretamente ligada à prática docente, quanto à autoridade profissional, moral e técnica do professor. Este conjunto de características é que vai determinar a disciplina na classe.

Nesse contexto, o ambiente tumultuado pela maioria dos alunos é uma questão que atrapalha bastante os demais, principalmente aqueles que apresentam certas dificuldades de aprendizagem. E dessa forma, o fato da professora não conseguir controlá-los aumenta o prejuízo desses alunos. Como afirma Alencar (2006), o modo de ser e fazer-se professor é decisivo na construção social do fracasso escolar e compreender isso ajuda a entender novas possibilidades de atuação em sala de aula, novas formas de relacionamento junto aos alunos.

Seguindo a proposta do estágio, um aluno deveria ser observado com um olhar mais atento. Como recurso para a escolha do aluno, foi observado àquele que apresentasse um padrão de comportamento bastante variável dos demais. O aluno que despertou mais atenção tem 13 anos de idade (segundo relatos da professora) e será chamado de “I” no decorrer do trabalho. Não é possível saber ao certo sua idade, pois na entrevista com o pai o mesmo não soube informar a data de nascimento do filho. Segundo relatos de funcionários da escola e por meio das observações feitas, é provável que os pais de “I” tenham se separado desde a gestação, explicando talvez por esse motivo o fato do pai não ter conhecimento a respeito da gravidez e do parto, nem mesmo a data de nascimento e o nome completo do filho. A hipótese levantada é que o pai só teve contato com a criança depois do nascimento, não sabendo ao certo em que período. O menino apresenta um dos comportamentos mais violentos da turma, apresentando também dificuldades em acompanhar as atividades em sala de aula, inclusive, o mesmo ainda não domina a leitura. Nesse sentido, Dessen e Polonia (2007) afirma que contatos negativos, conflitos, rompimentos e insatisfações entre os membros da família podem gerar problemas futuros, particularmente nas crianças.

Outro fato que chamou muito a atenção, foi com relação aos relatos da professora afirmando que “I” nunca levava as tarefas para casa e quando levava não as trazia respondidas pelo fato de não ter apoio familiar diante da aprendizagem. Afirmando também que os pais são separados e mantêm uma relação bastante conflituosa; o menino mora com a avó paterna e a mãe não se importa muito com o mesmo. Por meio da entrevista realizada com o pai, foi constatado que o menino mora durante o dia com a avó, durante à noite dorme na casa do pai e eventualmente passa o fim de semana com a mãe.

Nesse contexto, com base nas evidências observadas e por meio das entrevistas realizadas com a professora e com o pai de “I” verifica-se a presença de subsídios suficientes para a realização de uma provável hipótese diagnóstica diante do seu padrão de comportamento. Sendo assim, a hipótese diagnóstica consiste na falta de suporte familiar e déficits no papel da escola influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem da criança, neste sentido, esta falta de apoio familiar e escolar impede e não ajuda na evolução do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito. Segundo Dessen e Polonia (2007), a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, influenciando diretamente na formação do indivíduo. Sendo caracterizadas como duas instituições primordiais para desencadear os processos evolutivos dos indivíduos, ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento e atuam como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito. A escola e a família, portanto, são contextos que exercem influência no desenvolvimento humano e devem estabelecer relações apropriadas entre si de modo que sejam espaços efetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Ainda segundo Dessen e Polonia (2007), um dos papéis da escola é assegurar a assimilação dos conteúdos curriculares e garantir a instrução e apreensão dos conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Porém, com base nas observações em sala, visualiza-se uma falha com relação a esse papel da escola no que diz respeito à garantia desse aprendizado, uma vez que o aluno ainda não aprendeu a ler.

No entanto, de acordo com Salvari e Dias (2006), a aprendizagem não pode ser uma tarefa exclusiva da escola ou do profissional que atende a criança na clínica; os pais precisam participar, acompanhando e estimulando o processo da criança. Sendo assim, com base nas observações e entrevistas realizadas, é perceptível que também há uma falta no que diz respeito à essa participação e acompanhamento familiar no processo de aprendizagem da leitura de “I”.

O papel da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança fica mais evidente quando analisamos as causas para a ocorrência das dificuldades em aprender a ler e a escrever. De acordo com a pesquisa realizada por Salavari e Dias (2006), os resultados apresentaram aspectos psicodinâmicos da família como possíveis dificultadores da aprendizagem da criança.

Desse modo, constata-se facilmente que a família de “I” não exerce seu papel no acompanhamento e incentivo à leitura do mesmo. Observa-se isso quando através dos relatos da professora a mesma fala que o menino não tem suporte familiar, quando através das observações feitas na escola se observou uma certa negligência por parte da família em não acompanhar o filho à escola, e através também da entrevista realizada com o pai onde percebeu-se a desestruturação familiar, no sentido de que o menino mora em casas diferentes por períodos diferentes e no sentido de que ninguém acompanha “I” nas atividades escolares.

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Por exemplo, o apoio parental em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas (Eisenberg & cols, 1999 apud Dessen & Polonia, 2007). Ao passo que, por outro lado, esses laços afetivos podem também dificultar o desenvolvimento do indivíduo, provocando problemas de ajustamento social. Por exemplo, quando o estresse parental, a insatisfação familiar e a incongruência nas atitudes dos pais em relação à criança geram problemas de ajustamento e dificuldades de interação social.

Dessa forma, o comportamento agressivo, a dificuldade de aprendizagem de “I” e a sua postura inadequada em sala de aula estão diretamente ligadas, possivelmente, ao fato da separação dos pais e como esta, repercutiu no desenvolvimento dele; à falta da figura parental na construção de vínculos afetivos e no acompanhamento das atividades escolares e à falha no papel da escola em propiciar aprendizagem e educação adequada. Como afirma Volling e Elins, (1998) apud Dessen e Polonia, (2007), as figuras parentais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, da autoestima, autoconceito e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social.

Diante do que foi exposto conclui-se, portanto que, a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano. Assim, no caso em estudo seria fundamental que houvesse um diálogo constante e um consenso entre a escola e os familiares de “I”, isto é, que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e similaridades, inclusive em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem (DESSEN; POLONIA, 2007).

#### **4. CONCLUSÃO**

Levando-se em consideração tudo que foi relatado e discutido no decorrer do trabalho, percebe-se que apesar de suas falhas, a escola e a família constituem os principais âmbitos na vida do indivíduo, uma vez que estes proporcionam processos e fenômenos fundamentais para o desenvolvimento humano (DESSEN; POLONIA, 2007).

Durante o estágio tivemos a oportunidade de vivenciar tais processos no próprio ambiente escolar, o que se tornou uma experiência bastante prazerosa e produtiva. Entender como funciona esse processo educativo, analisar se realmente a escola está preparando seus alunos para o exercício da cidadania é de suma importância. Bem como entender também como se dá as relações dos alunos entre si, dos alunos com a professora, dos alunos com os funcionários e até mesmo da professora com os funcionários é

imprescindível para compreender de que forma se dá a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais existentes no ambiente escolar.

Ao final do estágio percebemos o quão foi gratificante e importante essa experiência para o nosso crescimento profissional e pessoal. A partir dessa vivência tivemos a oportunidade de conhecer e entender melhor como se dá os processos educacionais das escolas públicas. Concluímos que, realmente, assim como Dessen&Polonia (2007) afirma, a escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, é um ambiente que reúne uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores que é permeado por conflitos, problemas e diferenças. E que dessa forma, é importante a presença de um olhar diferenciado nesses espaços no sentido de compreender essas diversidades.

## REFERÊNCIAS

- [1] Alencar, E.S. A Qualidade das Relações Interpessoais Na Sala De Aula Interferindo Na Relação Do Aluno Com O Saber: Um Estudo Que Aponta O Lugar Da Relação Professor-Aluno No Processo Ensino-Aprendizagem. *GT 15- Psicologia e Educação*. Teresina, 2006.
- [2] Bacarajii, K.M.G.D., Marturano, E.M., & Elias, L.C.S. Suporte Parental: Um Estudo Sobre Crianças com Queixas Escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, jan./abr., 2005.
- [3] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Câmara dos Deputados*. Brasília: Edições Câmara, 2013.
- [4] Dessen, M.A., Polonia, A.C. A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*. Brasília, 17(36), 2007.
- [5] Kauark, F.S., Manhães, F.C., Medeiros, C.H. Metodologia da Pesquisa: Um guia prático. Bahia: Via Litterarum, 2010.
- [6] Libâneo, J.C. Didática. Cortez, 1994. 263 p.
- [7] Salvari, L.F.C., Dias, C.M.S.B. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 23(3), 2006.



# Capítulo 18

## *Avaliação no processo de aprendizagem em escolas: Técnicas de avaliação.*

*Camila Beatriz Costa Rodrigues*

*Gilson Amorim César Filho*

*Wliane Cristina Viana Bastos*

*Josimar Camara Teixeira Neto*

**Resumo:** Avaliar é analisar a prática pedagógica de todos os envolvidos, com o objetivo de corrigir rumos e repensar situações para que a aprendizagem ocorra” (PARANÁ, 2009, p.4). A avaliação da aprendizagem faz parte da função social da escola, logo é necessário que reflita sobre suas concepções, encaminhamentos, com a finalidade de promover a aprendizagem aos(às) estudantes. Na perspectiva histórico-crítica, a avaliação não é vista como algo punitivo, classificatória e excludente, mas sim de forma diagnóstica, contínua e cumulativa, subsidiando o(a) professor(a) em seu trabalho. Esta não se resume a simples técnicas, procedimentos, mas respalda-se na consciência do senso crítico em suas relações interpessoais e sociais (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI 2005). Desta forma a investigação no campo da Avaliação da Aprendizagem buscou aprofundar estudos teórico-metodológicos sobre a avaliação e as técnicas utilizadas para avaliar o aluno com os(as) Professores(as) da escola municipal Unidade De Ensino Antonieta Castelo localizada no município de Aldeias Altas- MA. Inicialmente, realizou-se uma visita a escola selecionada com objetivo de apresentar a direção e aos professores. Em seguida foi promovido, com consentimento da direção escolar, um encontro com os professores sujeitos a pesquisa, onde foi verificado por meio da aplicação de questionários. A partir da análise dos questionários, observou-se que a maioria dos docentes de uma certa forma, preferem avaliar o aluno por meio de provas e observações feitas diariamente na sala de aula. Conclui-se que dado o valor e importância dos instrumentos utilizados para avaliar os alunos em sala de aula, na qual a prova é de certa forma uma ferramenta insubstituível, mas levando em conta sempre a observação, ou seja, a participação ativa em sala.





## 1. INTRODUÇÃO

Avaliar é analisar a prática pedagógica de todos os envolvidos, com o objetivo de corrigir rumos e repensar situações para que a aprendizagem ocorra” (PARANÁ, 2009, p.4). A avaliação da aprendizagem faz parte da função social da escola, logo é necessário que reflita sobre suas concepções, encaminhamentos, com a finalidade de promover a aprendizagem aos(as) estudantes.

Na perspectiva histórico-crítica, a avaliação não é vista como algo punitivo, classificatória e excludente, mas sim de forma diagnóstica, contínua e cumulativa, subsidiando o(a) professor(a) em seu trabalho. Esta não se resume a simples técnicas, procedimentos, mas respalda-se na consciência do senso crítico em suas relações interpessoais e sociais (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI 2005).

De acordo com Luckesi (2002) a avaliação que se pratica na escola é aquela onde as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Luckesi (2005) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático.

Culturalmente, as práticas avaliativas têm reforçado, por meio da aplicação de provas e testes, o que a criança já sabe, classificando-a com o objetivo de aprovar e reprovar. O processo de ensino e aprendizagem é analisado pelo seu produto, não pelo seu processo. Nesse caso, a avaliação focada no produto é parcial visto que não consegue dar conta do movimento de apropriação do conhecimento, de compreender o que o escolar consegue realizar com a ajuda do outro – mediador (MORAES; MOURA, 2009).

O pressuposto fundamental é que a avaliação constitui-se em uma ação inerente à atividade humana, visto que o homem, ao estabelecer, intencionalmente, a finalidade para sua atividade, analisa as condições de realização antecipadamente e durante o processo, se necessário, faz modificações para que o resultado final atinja o objetivo idealizado de modo a satisfazer suas necessidades ( MORAES; MOURA, 2009).

Os elementos estruturantes da atividade são: necessidade, motivo, ação e operação. O motivo é regido por uma necessidade, que mobiliza as ações, as quais estão subordinadas a objetivos e dependem das condições para a sua realização por meio das operações, que nada mais são que os modos de realização da ação.

Conforme Leontiev (1983, p. 89): E assim, do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico se desprendem, em primeiro termo, distintas atividades segundo o motivo que as impede; depois se desprendem as ações subordinadas a objetivos conscientes; e finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para alcançar o objetivo concreto dado.

Desta forma a investigação no campo da Avaliação da Aprendizagem buscou aprofundar estudos teórico-metodológicos sobre a avaliação e as técnicas utilizadas para avaliar o aluno com os(as) Professores(as) da escola municipal Unidade De Ensino Antonieta Castelo localizada no município de Aldeias Altas- MA.

## 2. METODOLOGIA

A intensão desta pesquisa consistiu em investigar o processo de avaliação utilizados pelos professores em sala de aula. Desta forma, optou-se pela aplicação de uma pesquisa de natureza qualitativa-descritiva sobre as técnicas utilizadas para avaliar o aluno, na qual foi realizada na escola municipal Unidade de Ensino Antonieta Castelo, localizada no município de Aldeias Altas -MA.

Inicialmente, realizou-se uma visita a escola selecionada com objetivo de apresentar a direção e aos professores, o interesse em realizar a pesquisa nesta escola, expondo, de maneira geral os principais objetivos desta pesquisa e a importância desse trabalho para o contexto educacional. Logo após se deu a etapa de observação, na qual, foi diagnosticado que os docentes não utilizam muitos recursos didáticos nas suas aulas.

Em seguida foi promovido, com consentimento da direção escolar, um encontro com os professores sujeitos a pesquisa, onde foi verificado por meio da aplicação de questionários, com perguntas abertas e

fechadas, as técnicas de avaliação utilizadas pelos docentes durante o processo de aprendizagem destes alunos, procurando, assim, compreender o que tinha de característico cada um dos instrumentos de avaliação usados pelos professores.

### 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos questionários, observou-se que a maioria dos docentes de uma certa forma, preferem avaliar o aluno por meio de provas e observações feitas diariamente na sala de aula. É através da avaliação que se identifica se os propósitos estabelecidos estão sendo atingidos, conforme argumenta Mejía (1995), quando a avaliação é bem planejada oferece ao aluno e professor um meio para alcançar os objetivos desejados. Desta maneira, é preciso que exista uma relação entre os objetivos propostos e a forma como a avaliação será realizada, havendo uma coerência e adequabilidade entre o que foi trabalhado em sala de aula e aquilo que será avaliado.

A observação realizada pelo professor é uma das técnicas de avaliação mais comum durante o processo de ensino e aprendizagem, consiste em “investigar” o aluno nas mais variadas situações, como por exemplo, quando ele está realizando os exercícios em sala de aula (no caderno ou no quadro); quando estiver participando de trabalhos em equipe, de atividades de pesquisa, de excursões, de atividades criadoras (desenhando, pintando, cantando, fazendo colagens e trabalhos de construção); ao formular perguntas em classe. Assim, a observação é um dos instrumentos que o professor dispõe para melhor conhecer seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seus avanços nas várias atividades realizadas, bem como seu progresso na aprendizagem. Além disso, para Sant’anna (1995) a observação é elemento fundamental no processo de avaliação, pois fornece informações referentes à área cognitiva e afetiva do aluno. A observação torna possível acompanhar o processo de apreensão das coisas e elementos e as relações que existem entre elas.

Segundo Alvarez Méndez (2002), ao utilizar a observação como instrumento é importante delimitar e estabelecer seus campos, isto é, o que vale a pena ser observado, qual a importância atribuída aos dados observados e qual o papel dos sujeitos observados no processo. Também é importante que os envolvidos, no caso, os alunos, conheçam as regras do jogo, ou seja, o que será observado, o uso que será feito dos dados coletados na observação, o que será transformado em nota, entre outras informações.

A prova é o instrumento de avaliação mais comumente utilizado na escola. Em algumas escolas todo seu processo avaliativo é centrado em provas, visto que possibilita fidedignidade na aprovação do aluno e na devolução dos resultados a comunidade escolar.

No entanto, a prova ainda é um instrumento de avaliação bastante utilizado pelos professores das diversas áreas do conhecimento e em diversas situações.

De acordo Vasconcellos (2003, p.125) na prática, alguns motivos levam o professor a usar a prova. É mais cômodo (permite um tempo para “respirar”, corrige tudo de uma vez, etc.); o docente tem a visão de que “sempre foi assim”; não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sente-se segura assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-lo como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento); e localiza o problema no aluno, não se questiona o processo. Porém, é necessário refletir de forma que a prova não seja o único instrumento de avaliação ou a própria representação da avaliação, visto que essa necessita estender-se ao trabalho do professor, ao sistema ao projeto político pedagógico e ao processo educativo.

Contudo, deve atentar-se para um fato: de certa forma a prova faz parte das técnicas e instrumentos utilizados nos processos avaliativos. Ela pode torna-se um instrumento que valorize as competências e habilidades do aluno, quando o professor a planeja, redige e executa numa perspectiva construtivista sócio integracionista. Segundo Foucault (1987, p. 160) [...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças do tempo, de acumulação genética, de composição ótima de aptidões.

Neste sentido, a proposta em pesquisar é analisar as metodologias de avaliação no âmbito escolar se dá pelo fato de querer compreender que a avaliação perpassa por todos os momentos do trabalho escolar e está uma finalidade relevante. Atualmente a avaliação se tornou algo mais aberto e menos mecanizado, diferente de tempos atrás, quando as escolas avaliavam seus alunos através de provas extensas

confeccionadas com exercícios estáticos. Nessas provas os estudantes não dispunham do pleno direito de resolver os problemas utilizando suas próprias habilidades. Eram obrigados a desempenhar resoluções de acordo com a metodologia imposta pelo professor tradicional.

Assim, o significado da avaliação na atividade de ensino e de aprendizagem deve ser o de orientação e de direcionamento do processo de apropriação dos conhecimentos. Trata-se da avaliação como análise e síntese das atividades dos sujeitos, tanto daquele que ensina como daquele que aprende (LEONTIEV, 1983). Nesta linha de raciocínio, a avaliação deve ser considerada na relação entre prospecção e retrospecção, ou seja, os conhecimentos prévios dos sujeitos são condições para que ele possa apropriar-se daquilo que lhe é potencial.

#### 4. CONCLUSÃO

Conclui-se que dado o valor e importância dos instrumentos utilizados para avaliar os alunos em sala de aula, na qual a prova é de certa forma uma ferramenta insubstituível, mas levando em conta sempre a observação, ou seja, a participação ativa em sala.

Se há alunos que evidenciam melhor as suas competências com um determinado tipo de instrumento, cumpre ao professor prepará-los para poderem responder o mais adequadamente possível qualquer que seja o instrumento utilizado. Há que saber dosear a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação, racionalizando-os no sentido de potencializar os seus valores e revelar as dificuldades do seu uso.

Os professores são agentes fundamentais no processo ensino-aprendizagem e devem posicionar-se diante da avaliação, organizando o processo de ensino de maneira ativa e planejada. A definição dos objetivos do processo de ensino é importante para fazer o aluno sentir-se autor desse processo.

#### REFERENCIAS

- [1] Neto, A. L. C.; Fernandes Aquino, J. L. F. A Avaliação da Aprendizagem como um ato amoroso: O que o professor pratica?. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- [2] Farias, W. R. A importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem aplicado no ensino superior. 2011. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/a-importancia-da-avaliacao-no-processo-de-ensino-aprendizagem-aplicado-no-ensino-superior/53145/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- [3] Luckesi, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [4] Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem – Componente do ato pedagógico. Cortez Editora, 2011
- [5] Castilho, M. R.; Maio, E. R. Avaliação da aprendizagem: um instrumento para o processo ensino-aprendizagem. 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uem\\_ped\\_artigo\\_meire\\_terezinha\\_rampazzo\\_castilho.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_ped_artigo_meire_terezinha_rampazzo_castilho.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2018.
- [6] Moraes, S. P. G.; Moura, M. O. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. Bolema, Rio Claro (SP), 2009.
- [7] Leontiev. A. N. Actividad, consciência, personalidade. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

# Capítulo 19

## *Morro da Boa Esperança e Waruá: Observações prévias no campo da pesquisa*

*Patrícia Lisboa de Aguiar*

*Mauro Gomes da Costa*

**Resumo:** A pesquisa de campo aqui apresentada é uma descrição das interações feitas da realidade na área de estudo. O presente manuscrito tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória e descritiva. Os procedimentos para as coletas de dados foram o Diário de Campo e a História Oral, com abordagem qualitativa. O referido estudo faz parte de uma pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. A pesquisa exploratória serviu para definirmos o campo da pesquisa empírico e os sujeitos da pesquisa. Trata-se da Escola Indígena Municipal Waruá localizada na área rural e do Morro da Boa Esperança, ambos localizados na cidade de São Gabriel da Cachoeira – AM. Enquanto que os sujeitos são crianças indígenas bilíngues da etnia Dâw, de uma sala multisseriada do 1º ao 5º do ensino fundamental, juntamente com os professores. Os resultados prévios obtidos com as investigações que estão em andamento, contribuíram para ampliar uma visão geral da pesquisa que pretendemos investigar. Possibilitou a aproximação dos sujeitos (crianças e professores) e favoreceu o reconhecimento do espaço socioambiental (Morro da Boa Esperança) a ser trabalhado.

**Palavras-chave:** Etnia Dâw, Criança Indígena, Ensino de Ciências, Espaço Não Formal.

## 1. INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado é uma descrição das interações feitas na realidade da área de estudo. Para José Filho (2006, p. 64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Essa tentativa de conhecer diretamente a realidade do ambiente a ser estudado nos permitirá construir com maior eficiência as bases sólidas da pesquisa em curso.

Apresentamos uma proposta de trabalho com as primeiras visões do Campo da Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Temos como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória e descritiva obtidos em São Gabriel da Cachoeira, localizada a noroeste do Estado do Amazonas no Alto Rio Negro. Consideramos os procedimentos investigativos, a partir da perspectiva de Da Matta (1978, p. 24), segundo o qual a primeira dimensão da pesquisa etnológica (a teórico-intelectual) é caracterizada pelo conhecimento “mediatizado não pelo concreto e, sobretudo, pelo específico, mas pelo abstrato e pelo não vivenciado”, ou seja, nossa viagem a campo começa muito antes de estarmos lá, as primeiras leituras de uma região de 850 quilômetros da capital Manaus, nos faz ficar apreensivos e curiosos em realizar a pesquisa em um lugar diferente, o qual possui belezas naturais e sociodiversidade que o diferem de qualquer lugar do mundo.

Chegamos em São Gabriel com um olhar curioso e cheio de temores. Tínhamos a certeza que o trabalho seria no Morro da Boa Esperança, voltado para crianças indígenas e que trabalharíamos em uma das escolas do município na cidade. Nossas inquietações vinham em saber em qual das 23 etnias iríamos desenvolver a pesquisa, se seríamos aceito ou não por parte das crianças e responsáveis, de que maneira colheríamos os dados e como chegaríamos ao elo dos saberes científicos com os saberes tradicionais indígenas

A questão em meio ao desafio no campo de pesquisa é captar os processos de aprendizagem, através da cosmovisão das crianças indígenas de São Gabriel, relacionando ao Morro da Boa Esperança, o qual está localizado no centro da cidade. Entendemos aqui, por cosmologia, a imagem de mundo que uma sociedade faz para si própria, apresentada por meio de manifestações como mitos, danças, música, símbolos, representações culturais, ou seja, através de uma abordagem êmica (o termo êmico significa interno, sugere a procura pela verdade como ela é entendida pelo agente promotor do fato, isto é, as pessoas que vivenciam aquela cultura).

## 2. OS OBSTÁCULOS PARA A ESCOLHA DO CAMPO DA PESQUISA

Durante o segundo semestre de 2015, permanecemos em Manaus (AM) para as disciplinas eletivas e para o seminário de projetos. Procuramos aprofundar os conhecimentos teóricos que supostamente poderiam abordar o tema. O projeto que antes estava voltado para práticas educativas, torna-se inadequado para o lugar onde será realizada a pesquisa, pois era necessário incluir as culturas indígenas ao estudo, pelo fato do campo da pesquisa está em terras indígenas.

Para isso novas leituras deveriam ser realizadas, novos olhares e percepções deveriam surgir, afinal, falar de uma cultura diferente, misteriosa e instigante como a indígena é um grande desafio. Muitas inquietações nos sobrevieram, nesse momento o orientador, os colegas do mestrado e a família foram essenciais. Ainda assim, as inquietações continuavam. Indagávamos constantemente como faríamos a ligação dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais indígenas, em especial das crianças indígenas.

Quando chegamos em São Gabriel, ficamos hospedados na casa da dona Marta e sua mãe, localizado no Bairro Dabarú. Durante esses meses fizemos muitas caminhadas pela cidade, transitando por Secretarias da Prefeitura, pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA), pela Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), por comércios, pelas lan-houses e outras atividades. Procuramos o Exército para solicitar apoio na logística com as práticas que seriam realizadas e também para o reconhecimento da área (Morro da Boa Esperança) para poder levar as crianças. A resposta foi positiva. Teríamos apoio necessário a realização do projeto.

Logo em seguida nos reportamos à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para sabermos quais as possibilidades para a realização do projeto em uma das 231 escolas do Município. Fomos bem recebidos na SEMED. O trabalho foi bem visto. No que dependesse de autorização da SEMED, teríamos apoio para a realização da pesquisa. No primeiro momento tudo ia muito bem, até sermos informados que só existiam 3



(três) escolas municipais na cidade e que seria inviável a realização do projeto, pois as demais escolas eram no interior, organizadas a partir das diretrizes e referenciais da educação escolar indígena

O impacto foi forte ao sabermos dessa notícia. Fazer a pesquisa subindo o Rio Negro para as aldeias não faziam parte do plano. Foi-nos sugerido a escola municipal de Camanaus, a 22 Km da cidade, encontraríamos suporte na logística, pois havia um ônibus que saía às 6h da manhã e logo em seguida teria uma canoa que atravessaria o rio até a Ilha de Camanaus. Foram apresentadas mais duas escolas municipais, ambas ficavam do outro lado do rio em frente à cidade. Uma dos Baniwa e outra dos Dâw. A dos Baniwa, além de atravessar o rio teria que andar muito para chegar à escola. A dos Dâw teria a vantagem de somente atravessar, pois a escola ficava à margem do rio. Estas duas escolas municipais, a dos Baniwa e a dos Daw, eram as mais próximas da cidade.

Foi-nos explicado que a etnia Dâw está em extinção, são aproximadamente 130 pessoas que habitam a Região WARUÁ (SEMED, 2015), tem pouco tempo residindo à beira do rio. Antes era um povo nômade da floresta, somente pouco tempo conseguiram se fixar em um lugar, também conhecidos por um certo isolamento (Possobon, 1993; Silverwood-Cope, 1990). As crianças aprendiam as coisas da escola na língua Dâw. Nossos informantes mostraram-se receosos em aconselhar a realização da pesquisa nesse lugar, devido ao fato de nós não sabermos a língua Dâw e não falarmos Nheengatu, a língua geral indígena. Mas se nós quiséssemos seria dado todo o apoio.

A etnia Dâw, faz parte da família linguística Maku no Brasil. O nome Maku gera polemica entre os pesquisadores dessa língua e entre os indígenas, este termo possivelmente, de origem Aruake, possui um significado pejorativo como sem fala, sem nome, selvagem, primitivo (MARTINS, 2004). São considerados povos serviçais e na mitologia indígena são considerados o rabo da cobra, em relatos etnográficos. Segundo Silverwood-Cope (1972), aponta os Maku Orientais como “índios da floresta” e são classificados como coletores-caçadores.

As informações aguçaram nossa curiosidade em saber como era ou é a escola Dâw, como seria o trabalho naquele lugar, mesmo precisando de intérprete. Essa decisão foi tomada naquele mesmo momento, olhando através do vidro, a linda paisagem em frente à cidade, o olhar voltado para aquela escola. Fazer um trabalho associado ao ensino de ciências e os saberes das crianças indígenas Dâw já estava decidido. E foi por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que obtivemos autorização para adentrarmos a Região de Waruá.

### 3.METODOLOGIA: O DESAFIO PARA CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO

Foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa a qual utilizará a etnografia como proposta metodológica para a execução da pesquisa. Os recursos utilizados para as coletas de dados foram o Diário de Campo e a História Oral. Teve como foco principal o reconhecimento das áreas de estudo, os sujeitos e os saberes tradicionais indígenas sobre o morro da Boa Esperança e a Região Waruá em São Gabriel da Cachoeira – AM, durante os meses de março e abril de 2016.

Optamos, nesse primeiro momento, por tomar os registros dos indígenas. Das suas memórias, dos conhecimentos do lugar onde vivem e viveram seus antepassados. Essa transmissão oral, através dos mais velhos para os mais novos, é a que tomamos como instrumento nos primeiros passos das informações sobre São Gabriel. Em relação à oralidade, segundo Alberti (2004), não é fator negativo o fato de o depoente poder “distorcer” a realidade, ter “falhas” de memória ou “errar” em seu relato, trata-se de um diálogo entre entrevistado e entrevistadores, de uma construção e de uma interpretação do passado, atualizada através da língua falada.

Thompson (1992), aborda que a história oral é a história construída em torno da vida das pessoas. A vida cotidiana se joga para dentro da própria história, aumentando o campo de ação. As histórias na visão de cada uma das etnias em São Gabriel, como as que lemos, por exemplo, na Coleção Narradores Indígenas, foram extraídas dentro do dia a dia, como chegaram aqui, como se alimentaram, com quem tiveram pejejas para permanecerem no lugar.

Assim, para Halbwachs (2004), a memória individual também é uma memória coletiva, à medida que ela é o reflexo das experiências construídas nas relações sociais. Percebemos isso com clareza, no momento em que nos deixamos conversar com as pessoas do lugar sobre a história e as belezas naturais da região. Quanto aos objetivos, esses primeiros passos da pesquisa caracterizaram-se por ser descritiva, quando se propôs a fazer o registro do fato, sem tentar interpretá-lo.

Com relação a abordagem qualitativa, optamos porque ela faz uma leitura da realidade, dando destaque ao ambiente natural como essencial para o desenvolvimento de nossa investigação (CRESWELL 2010). Esse fechamento das informações coletadas por meio da conversa direta com as pessoas de São Gabriel e da observação como elas se comportam é uma característica importante nas interações face a face no decorrer do tempo.

Portanto, os campos de estudo interagem com a vida cotidiana sujeitos, não são situações artificiais criadas em laboratório, (FLICK, 2009). Pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes e essas interações possibilitam interpretar os dados coletados de forma descritiva com uma melhor compreensão das diversas situações novas que surgirem durante a investigação de todo processo.

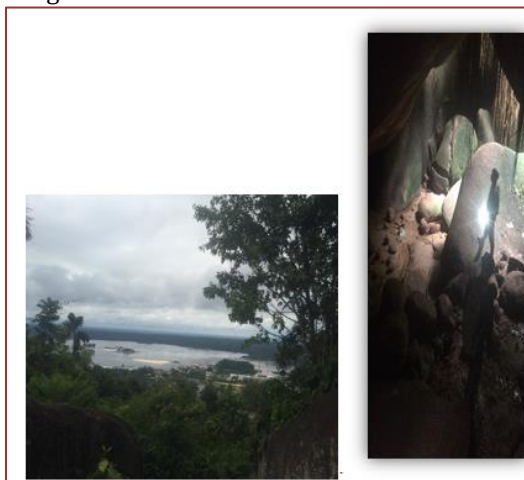
#### 4.HISTÓRIA ORAL: A CONVERSA COMO RECURSO

Durante a fase de planejamento para ir a campo, organizamos alguns roteiros que nos dessem orientações para nortear a primeira ida a campo. Apesar dos diferentes instrumentos de coleta elaborados para o trabalho de campo, nesta primeira incursão utilizamos apenas o registro indireto no diário de campo, em atendimento às Resoluções que tratam da ética em pesquisa com seres humanos.

A primeira conversa ocorreu de maneira casual na espera da canoa para se chegar em Waruá. Era domingo, por volta das 7h e o movimento da orla na praia era pouco. Esse horário o sol está nascendo e para termos uma visão melhor de quem viria nos buscar, a professora Marta sugeriu que ficássemos sentadas entre as rochas. Ficamos observando alguns Hupda se banharem na praia e ouvindo o som das corredeiras. A professora perguntou se alí era bem diferente do lugar onde vivíamos. Sorrimos, meio sem graça e dissemos que sim. Falamos a ela que aquele lugar tinha uma beleza natural que nunca tínhamos visto. Ela assentiu e sorriu expansivamente dizendo que iríamos ver outras belezas que só existiam alí. Ficou por um momento calada. Logo em seguida perguntou o que era a pesquisa e porque tínhamos escolhido aquele lugar. Calmamente fomos explicando que se eles (Dâw) dessem permissão iríamos trabalhar com as crianças. O trabalho ocorreria entre a Escola e o Morro da Boa Esperança. Ela olhou e indagou com ênfase: “Você vai atravessar o rio com elas (crianças) para levar a cidade (Morro)?”. Dissemos que sim. Ela voltou a indagar: “Você já atravessou o rio antes?”. Negamos e ela gargalhou juntamente com sua filha que nos acompanhava.

Perguntou se poderia ir e levar seus alunos, dissemos que sim. Argumentamos, que tínhamos curiosidade em saber o que aquele lugar representava para as crianças e seus pais. Ela por um momento ficou olhando o horizonte. Disse de maneira calma e confiante que aquele lugar representava muita coisa e que ficava triste por ver que os mais novos da família não tinham mais vontade de aprender o dialeto das suas etnias e que o contato na cidade trazia desejo e vontade de coisas da cidade. Ficamos em silêncio. Ela continuou dizendo que o morro para onde levaria as crianças tinha um outro significado. O morro deve ser visto não na visão dos Kariú (homem branco) e, sim, dos antigos do lugar.

Figura 1 – VISTA DO CUME DO MORRO



Fonte: De Aguiar, 2016

A professora toma postura na rocha que estamos sentadas e começa a narrar uma história que ouviu várias vezes quando criança. Antigamente, antes dos brancos chegarem até aqui e aprisionar os indígenas, nasceu um menino gigante numa família indígena de Manaus. Então ele cresceu. Isso foi antes de acontecer o massacre contra os indígenas no Rio Negro. Ele se tornou um mensageiro, pois recebeu a missão de avisar a todas as tribos do Alto Rio Negro da invasão dos brancos e teria que chegar até o Cassiquiari na Venezuela, para alertá-los do perigo.

O mensageiro passou por vários municípios desde Barreirinha, Barcelos, Tapuruquara (Santa Isabel) até chegar no Tawá (São Gabriel da Cachoeira). Encontrou lá outros dois gigantes que eram os guardiões do lugar, e não deixavam passar ninguém para a Colômbia e Venezuela. Fez de tudo para passar e não conseguiu.

Para conseguir alcançar sua meta ele lançou um desafio aos guardiões do lugar. Aquele que conseguisse carregar as rochas maiores mais rápido até o topo do morro teria direito a decidir sobre o seu destino. Se ele ganhasse teria o direito de seguir o seu trajeto.

Foi assim que o mensageiro conseguiu vencer os guardiões, pois conseguiu carregar em pouco tempo os maiores blocos de rochas até o topo. Por isso que no topo do morro existem enormes blocos de rochas uma sobreposta a outra onde as maiores foram levadas pelo gigante desafiador que, assim, conseguiu sua passagem para o Cassiquiari, pois os guardiões reconheceram que há muito tempo morando nesse lugar nunca haviam conseguido carregar aqueles blocos tão grandes e que formam hoje as cavernas que enfeitam o cume do morro (Figura 1) e de onde se avista as mais belas paisagens de Tawa.

Subindo mais um pouco encontrou outro obstáculo, o Mapinguari (Ser protetor das matas). E então resolveu lançar o mesmo desafio de carregar blocos de rochas imensas, e assim também foi formado o Morro do Cabaré, o qual é constituído por várias serras que juntas vistas de São Gabriel formam o corpo de Kuni-Kaniã, a Bela Adormecida (Figura 2).

E o mensageiro gigante completaria então a sua missão de alertar aos povos indígenas do Alto Rio Negro. Depois de alertarem todas as tribos, elas subiram o rio, com exceção de algumas delas - uma das tribos que habitava ao pé de um grande morro. O morro era conhecido pelo nome de **Yapai in**, que significa último clã dos Piratapuya, era onde eles viviam.

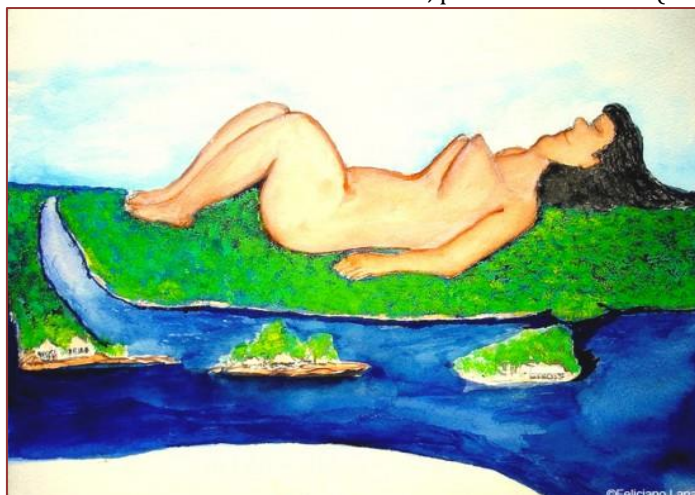
Ela relata que os Yepemasã (Tukano) subiam com destino ao rio Uaupés e resolveram parar no porto da praia, os Piratapuya avistaram a chegada e resolveram ir ao encontro dos Tukano. O chefe dos Piratapuya pediu passagem para subir até o seu território. Todos os Piratapuyas seguiram viagem. Ficaram somente animais (paca, porco, anta, veado, cutia...), tinham seus próprios locais de sobrevivência (bebedouro) o qual ficava próximo da serra e que hoje em dia não existe por motivo da chegada dos salesianos em 1915.

Figura 2 - Conjunto de serras que, unidas por uma ilusão de ótica, é vista da cidade em forma de uma bela jovem deitada.



Fonte: De Aguiar, 2016.

Figura 3 - A kuni kaniã – Bela Adormecida, por Feliciano Lana (Tukano)



Fonte: SEMATUR, 2016.

Iniciou-se a roçagem de trilha para realizar as vias-sacras. Atualmente não existem animais por causa da urbanização da cidade e o uso de água benta que espanta os espíritos dos animais existentes nesse lugar.

O Morro da Boa Esperança é uma das várias belezas naturais da região. Um ambiente de acesso fácil, precisamente no centro da cidade. O acesso é feito por trilhas, com tempo estimado de 30 minutos de caminhada até o cume, de onde se tem a vista para a cidade, para o Rio Negro, sua parte mais estreita. A trilha principal possui pequenos monumentos que são vistos durante o percurso a pé.

O morro possui várias trilhas, boa parte em mata primária, aberta e fechada. Existe a presença de grutas e pequenas cavernas em torno do morro. Também foram observadas várias nascentes, onde há, em algumas delas, a presença de camarões. Um imenso paredão é visto em uma de suas trilhas.

## 5. SUJEITOS DA PESQUISA E A ESCOLA

Para dar conta desse desafio, nos propomos a sair da nossa zona de conforto que seria pesquisar as crianças indígenas urbanas de São Gabriel. Os caminhos da pesquisa nos conduziram além da cidade e nos impulsionam a olhar o campo a partir de diferentes perspectivas. Uma dessas perspectivas seria enfrentar o nosso próprio medo em atravessar diariamente as corredeiras em busca dos sujeitos a serem estudados.

Atenta às histórias da professora não percebemos a canoa chegar para nos levar a Waruá. Um pequeno medo surgiu no momento que tínhamos que entrar no rio para pegar a canoa. As águas rasas da praia não permitiam a canoa chegar mais perto, pois éramos em número de 8 para atravessar. Como não poderíamos deixar escapar essa oportunidade tiramos o tênis e com medo fomos em direção a canoa. A travessia durou em torno de 15 min. Pareceu uma eternidade, mas chegamos a Waruá.

Para se chegar a escola precisava subir os mais de 90 degraus esculpidos no chão. A primeira visão foram as árvores frutíferas como laranja, cupu-açú, biribá, açaí e côco que estão ao redor da escola. É uma escola pequena com 4 salas de aula. Depois vem um barracão onde fomos conduzidos. Lá fomos apresentados à comunidade. A reunião começou na língua Dâw. Ficamos apreensivos, não entendíamos nada. A missionária da comunidade, nos conduziu ao centro do barracão e nos fez virar de costas e de frente. Ouvimos risos baixos. Logo em seguida ela nos abraçou e tocou nos nossos cabelos fazendo uma comparação com os dela. O som das gargalhadas se ouvia por todo o barracão. Carinhosamente olhou nos nossos olhos e disse suavemente. “Disse a eles que vocês eram meus irmãos, que vinham do mesmo lugar que eu. Sendo que eu nasci da noite por ter cabelos como a cor da lua e vocês nasceram do dia por terem cabelos do sol”. Sorrimos juntos.

Depois de um momento algumas crianças se aproximaram de nós. Tiramos o celular e perguntamos se poderíamos tirar foto. Uma delas em tom forte disse não. As outras se aproximaram e pegaram nos nossos cabelos e sorriram. Retribuíamos o sorriso e tiramos uma foto.

Durante toda a reunião a missionária permaneceu ao nosso lado traduzindo. Os novos professores foram apresentados. Por final fomos nós. Pediram que falássemos do projeto de pesquisa e com quem

trabalharíamos. Ao final a capitã (líder da comunidade) disse que muitos pesquisadores passaram por Waruá, colheram informações, mais nunca trouxeram seus estudos. Ela indagou com seriedade, se tivéssemos a permissão estaríamos dispostos a voltar e trazer o estudo para apresentar a comunidade. Dissemos que sim. Pediu que voltássemos daqui a 3 dias para obtermos a resposta.

Depois de 3 dias de ansiedade, voltamos a Waruá. Nos reunimos dessa vez na escola e lá foi dito que tínhamos a permissão dos velhos da aldeia para fazermos nossa pesquisa. Depois dessa permissão participamos da primeira reunião para a construção do calendário anual da escola. Das 231 escolas no interior a Escola Municipal Indígena Waruá atende a Comunidade Dâw (SEMED, 2015).

## 6. CONCLUSÕES PRELIMINARES

Os resultados obtidos com as investigações que estão em andamento, contribuíram para ampliar uma visão geral da pesquisa que pretendemos investigar. Conseguimos identificar uma escola indígena em meio as 231 Escolas Municipais em São Gabriel que contribuirá no campo de pesquisa. Possibilitou a aproximação dos sujeitos (crianças e professores) e favoreceu o reconhecimento do espaço socioambiental (Morro da Boa Esperança) a ser trabalhado.

Durante as narrativas das histórias do lugar e em especial do Morro da Boa Esperança percebemos a autoconfiança e valorização em retratar as memórias vivas de seus antepassados. Que a utilização da história oral na elaboração da dissertação será um instrumento rico para coleta de dados.

Para enfrentar os desafios e saber a relação do ensino de ciências com os saberes tradicionais nas vozes e visões das crianças Dâw, compreendemos a necessidade de um aprofundamento epistemológico que nos permita um olhar diferenciado no contexto das culturas locais em que essas crianças estão inseridas.

## REFERENCIAS

- [1] Alberti, Verena. Manual de História Oral. São Paulo: Ed. da FGV, 2004.
- [2] Creswell, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- [3] Da Matta, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: Nunes, Edson. A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- [4] Flick, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- [5] Halbwachs, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
- [6] José Filho, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, M; Dalbério, O. Desafio da pesquisa. Franca: Unesp – FHDSS, p.63-75.2006.
- [7] Martins, V. Fonologia e gramática Dâw. Tomo I e II. Tese de doutorado. Universidade de Amsterdã. Amsterdã, 2004.
- [8] Semed. Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira. São Gabriel da Cachoeira, 2015. Thompson, Paul. A voz do passado: História Oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1992.



# Capítulo 20

## *A representação do espaço vivido a partir da visão vertical*

*Ronaldo dos Santos Barbosa*

*Geyce Conceição Souza*

*Reibson Alves Freitas*

**Resumo:** O trabalho objetiva evidenciar as vantagens do uso da visão vertical na representação do espaço vivido de alunos do 6º ano do ensino fundamental. Apresenta-se os resultados de atividades desenvolvidas em uma escola pública municipal na cidade de Imperatriz – MA no ano de 2018. As atividades foram realizadas no Laboratório de Cartografia e Ensino da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão campus Imperatriz, e em sala de aula na escola municipal. Os materiais utilizados foram: fotografias aéreas da cidade de Imperatriz, estereoscópio óptico, papel Chamex A4, lápis de cor, borracha e régua de 30 cm. As atividades foram desenvolvidas em três etapas. A primeira etapa desenvolvida em sala, os alunos desenharam o croqui, representando o trajeto de casa para a escola. Na segunda etapa realizou-se observações de fotografias aéreas da cidade com auxílio de estereoscópio óptico no laboratório da universidade. Por último os alunos desenharam a sala de aula utilizando a visão vertical. Nos croquis observou-se que os alunos não possuíam a noção de visão vertical, os objetos representados demonstravam uma perspectiva de visão frontal ou oblíqua. Na atividade com o uso de estereoscópio e emprego da visão vertical os alunos perceberam que seria impossível observar portas e janelas das casas, sendo possível apenas observar o telhado das casas. Posteriormente os alunos desenharam a sala de aula colocando em prática a noção de visão vertical representando os objetos presentes na mesma. Portanto, justifica-se a necessidade de introduzir no espaço escolar os conceitos de visão vertical e mapa mental, possibilitando assim o início do processo de alfabetização cartográfica.

**Palavras-Chave:** Visão Vertical. Espaço Vivido. Ensino Fundamental.



## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, têm-se observado uma preocupação crescente de professores e alunos com relação à leitura e interpretação de mapas, gráficos, tabelas, quadros e ao consequente método de ensino usado pelos professores na hora de escolher o material a ser utilizado em sala de aula com os alunos. Atribui a essa preocupação a nova forma de avaliação utilizada pelo MEC seja a Prova Brasil, ENEM ou ENADE.

No tocante à aprendizagem dos conteúdos escolares e ao uso da linguagem cartográfica, cabe, pois, ao professor introduzir no convívio escolar do aluno a Alfabetização Cartográfica<sup>9</sup>, proporcionando aos alunos o contato com imagens, cartas, mapas em diferentes escalas e de diferentes espaços. Somente o contato direto com estes recursos que o aluno vai adquirir prática e se familiarizar com tais recursos.

Em uma perspectiva cognitiva o que se espera é uma referência pelo professor e pelo aluno na hora de utilizar o mapa dentro da sala de aula, não somente de forma perceptiva, mas palpável, maleável ilustrando-os de forma que possa penetrar no seu universo imagético. O mapa deve ser utilizado em sala não na forma de “mapa mural” como cita Oliveira (2007), mais como representação bidimensional que é. O mesmo deve ser observado e manipulado em uma superfície plana e que seja empregada a visão vertical para análise de seus elementos integrantes.

Dessa forma, algumas considerações devem ser inseridas dentro do espaço escolar, isso porque torna-se necessário compreender como se dá a construção de mapas mentais pelos alunos avaliando que não se pode desconsiderar o nível de desenvolvimento cognitivo dos mesmos. As experiências vividas dos alunos constituem um material didático, pois tais experiências constituem os conceitos espontâneos e devem ser trabalhados para se tornarem conceitos científicos (VIGOTSKI, 2010).

Além disso, o professor deve levar o aluno a expandir os conceitos cotidianos adquiridos sobre o espaço, e localizando elementos em espaços cada vez mais distantes, e, portanto, desconhecidos, pois entendemos que isso só poderá ser realizado através de uma ciência, de uma linguagem, de uma arte, a saber: A cartografia. Neste artigo trabalha-se com a corrente teórica da cognição cartográfica (ARCHELA; ARCHELA, 2002).

Do ponto de vista da ação didática, justifica-se uma análise qualitativa do mapa em uma perspectiva cognitiva. O professor em sala de aula necessita de orientações didáticas flexíveis e que sejam de fácil manejo e baixo custo, para que exercite a capacidade cognitiva do educando. Como realidade objetiva apresenta-se os resultados de atividades desenvolvidas em uma escola pública municipal na cidade de Imperatriz-MA.

Diante do que foi exposto cabe um questionamento. Até que ponto a linguagem cartográfica tem sido utilizada em sala de aula como metodologia para alunos expressarem seus conhecimentos espontâneos? Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo investigar como alunos do 6º ano do ensino fundamental usam os referenciais espacial do espaço vivido na confecção de mapas mentais nas aulas de geografia.

O artigo está assim estruturado. Apresentam-se uma contextualização com a realidade vivenciada na área da educação, os objetivos, seguido dos materiais e procedimentos metodológicos. Os resultados estão organizados em três momentos específicos. Iniciamos com os conceitos de visão vertical e visão oblíqua a fim de facilitar a compreensão sobre as representações dos alunos, em seguida aborda as relações espaciais e o ensino de geografia, para então apresentar as representações dos alunos do 6º ano do ensino fundamental e para finalizar algumas ideias conclusivas.

## 2. MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa provêm do LabCartE da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, bem como de uma escola municipal de João Lisboa-MA. Estes materiais constituem:

- Fotografias aéreas da cidade e região;
- Mapas escolares;

<sup>9</sup> De acordo com Passini (2012), A alfabetização cartográfica é uma separação de elementos importantes em que cada uma delas é desenvolvida da realidade do cartógrafo, estes elementos são construídos através da referência em que a realidade é vista através de criador do mapa.

- Papel Chamex A4;
- Lápis;
- Borracha;
- Régua de 30cm;
- Globo terrestre;
- Além de trena;
- Cartas topográficas;
- Estereoscópio óptico, entre outros.

As atividades foram desenvolvidas com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Geografia. Foram desenvolvidas várias atividades, porém, neste trabalho, serão apresentadas apenas as atividades referentes à aplicação do conceito de visão vertical.

- Inicialmente foi fornecido o material aos alunos foi solicitado que os alunos representassem no papel o trajeto de suas casas até a escola e que neste trajeto eles colocassem referências espacial, tais como: nome das ruas, pontos comerciais, igrejas, praças e o que mais considerassem importantes.
- Em um segundo momento foi proporcionado aos alunos o contato com fotografias aéreas da cidade e estereoscópio óptico para melhorar a visualização das fotografias.
- Explicou-se aos alunos que as fotografias foram tiradas de câmeras especiais acopladas em aviões vistas de cima para baixo e que a atividade que eles iam desenvolver posteriormente deveria apresentar a mesma característica vista nas fotografias aéreas, dessa forma foi pedido para que os alunos desenhassem a sala de aula utilizando a visão vertical.

### 3. AS RELAÇÕES ESPACIAIS NAS VISÕES VERTICAL E OBLÍQUA

Ensinar geografia no ensino fundamental para muitos professores significa transcrever na lousa conteúdos encontrado nos livros didáticos e avaliar os alunos por meio de questionamentos que valorizam apenas a memorização dos conteúdos. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino, nem sempre reflete no desenvolvimento do pensamento da maioria dos alunos, pois desconsideram que os alunos deveriam compreender inicialmente a realidade que os cerca para depois ampliar seu conhecimento a outras realidades mais distante.

A geografia a ser ensinada deve partir da construção de conceitos tomando como referência o local de vivência do educando: sua rua, o bairro, a cidade, dando primazia ao registro de observação por meio de desenho para estimulá-los nos princípios da representação cartográfica. À medida que o aluno consegue ler uma representação cartográfica (mapa) do lugar da sua vivência, estará desenvolvendo as noções do espaço que ela ajudou a produzir como parte do grupo social local.

Isso se verifica porque que a linguagem cartográfica, compreendida durante o processo de alfabetização cartográfica, envolve o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, necessárias e fundamentais para a compreensão da representação gráfica. As relações topológicas são entendidas como reconhecimento das relações de lateralidade (ao lado, atrás, em frente) e noções de direção, enfim, noções espaciais que tem como referência o próprio corpo; e as relações projetivas consideram a compreensão da perspectiva, assim como a explicação das relações euclidianas pelas medidas e distâncias.

Nesse sentido, o processo de alfabetização cartográfica envolve a compreensão e construção dos seguintes conceitos: visão vertical e oblíqua, lateralidade, orientação, proporção além de noções de escala e legenda. A construção dos conceitos de visão vertical e visão oblíqua facilitarão a transposição da imagem tridimensional para a bidimensional; a lateralidade será trabalhada no sentido de desenvolver noções de escala; e finalmente, a legenda, com a função de, por meios de símbolos, representarem objetos, fenômenos e lugares destacados no mapa, devendo, por essa razão, ser clara e objetiva, no sentido de facilitar a leitura do mapa.

Para Romano (2007) trabalhar a alfabetização cartográfica com os alunos, é necessário primeiramente, que o professor detenha esse conhecimento, porém, no que diz respeito à geografia, principalmente com base nos aspectos específicos dos conteúdos de cartografia, não é essa a realidade de muitos professores.

#### **4.A NOÇÃO DE ESPAÇO NO COTIDIANO DO ALUNO E O MAPA MENTAL**

Para Almeida e Passini (2001) a psicogênese da noção de espaço passa por níveis próprios da evolução geral da criança na construção do conhecimento: do vivido ao percebido e deste ao concebido. Nesse sentido já o espaço percebido não precisa mais ser experimentado fisicamente. Assim, o aluno é capaz de lembrar do percurso de casa à escola, o que não ocorria antes, pois era necessário percorrê-lo para identificar os edifícios, logradouros e ruas. As autoras afirmam que ao observar uma foto, nessa fase, o aluno já é capaz de distinguir as distâncias e a localização dos objetos. Antes só era capaz de perceber o “aqui”, depois atinge também o “acolá”. Deu-se, nessa passagem, tanto a ampliação do campo empírico da criança quanto à análise do espaço que passe a ser feita através da observação.

Desse modo, o aluno a princípio constrói referências do que está próximo, e depois com o seu desenvolvimento cognitivo o mesmo passa a obter referências de lugares mais distantes, com isso Almeida e Passini (2001), destacam que o professor deve levar o aluno a estender os conceitos adquiridos sobre o espaço, localizando-se e localizando elementos em espaços cada vez mais distantes e, por tanto, desconhecidos. A apreensão desses espaços é possível, como foi visto, através de sua representação gráfica, a qual envolve uma linguagem própria a da cartografia. Cabe, portanto ao professor introduzir essa linguagem e através do trabalho pedagógico, levar o aluno à penetração cada vez mais profunda na estruturação e extensão do espaço em nível de sua concepção e representação.

Partir do universo vivido do aluno é um fator que deve ser atendido, observando as suas limitações e a sua própria realidade, nesse sentido é importante observar não somente a ocasião das perguntas na qual o educando se manifesta verbalmente, mas também através dos seus desenhos, escrita, que também é uma forma de comunicação, compreenderem que o professor deve criar situações de aprendizagem que incentive o aluno desenhar, falar, descrever espaços vividos pela mesma, desta forma não pode fazer descrição de um lugar desconhecido, a não ser através de fotografias, desse modo é importante trazer a tona o seu lugar.

#### **5.A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO DOS ALUNOS DE GEOGRAFIA**

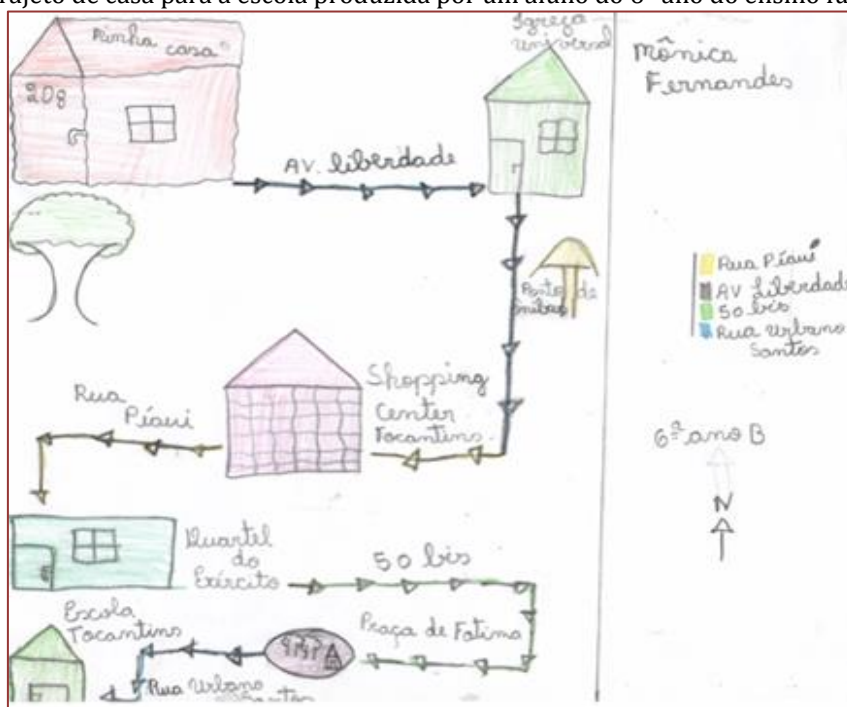
É notório que observar uma área vista de cima não faz parte do cotidiano de muitas pessoas, o que torna mais difícil a compreensão de um mapa, esta foi uma das principais questões colocadas pelos alunos, a dificuldade que os mesmos têm de projetar-se verticalmente sobre objetos de grande proporção, isso fica evidenciado a seguir. “A visão que se tem no dia a dia é lateral, isto é, oblíqua, mas dificilmente há condição de analisar um determinado espaço, por exemplo, o espaço de uma cidade, de um bairro” [...] Simielli (2011, p. 91). A visualização de áreas de grande proporção torna-se possível graças às fotografias aéreas.

Num primeiro momento foi proposto aos alunos que representassem o trajeto de casa a escola, inserindo nesta representação os nomes das ruas, pontos comerciais, igrejas, praças e outros elementos que os mesmos considerassem importantes como referenciais espaciais, a fim de facilitar a localização das residências dos alunos que construíram o croqui.

Figura 1. Trajeto de casa para a escola produzida por um aluno do 6º ano do ensino fundamental



Figura 2. Trajeto de casa para a escola produzida por um aluno do 6º ano do ensino fundamental



Os alunos conseguiram expressar muito bem as referências espaciais, no entanto, a forma como eles representará ainda expõem algumas deficiências com relação ao emprego da visão vertical, uma vez que ainda misturam em uma mesma representação as visões vertical e oblíqua. As ruas são desenhadas obedecendo à visão vertical, já as casas, à visão oblíqua. Ao trazer experiências vividas pelos alunos por meio de mapas mentais, o professor está utilizando os mapas como auxiliador pedagógico e incentivador nas aulas de Geografia. Ou seja, o mapa mental deixa de ser apenas o “olhar a rua” para se tornar um recurso a ser utilizado dentro da sala de aula.

Chegando ao Laboratório de Cartografia e Ensino e começando a desenvolver o tema, vimos que no decorrer da nossa fala os alunos tinham dificuldades com relação à noção de visão vertical, os alunos desconheciam esta noção, ou pelo menos ficaram confusos. Neste momento como demonstrado na figura abaixo (*Figura 1*) os alunos foram convidados a fazer observações em fotografias aéreas da cidade de Imperatriz, com o auxílio do estereoscópio óptico.

Figura 3 – Observação de fotos aéreas através do estereoscópio óptico utilizando a visão vertical.



O que tornou possível aos alunos se imaginarem numa perspectiva vertical, neste momento coube ainda, a utilização de objetos do cotidiano dos alunos também para exemplificações, com sugere Simielli, “formar a noção da visão vertical, através de elementos do dia a dia da criança” SIMIELLI (2011, p. 91).

Como proposta de sistematização dos conhecimentos adquiridos, optamos por fazer com que os alunos representassem no papel a sua sala de aula, logicamente convidando eles a fazerem tal representação a partir da perspectiva estudada, a vertical. Cabe acrescentar que esta atividade foi realizada já na sala de aula e a professora aproveitou para trabalhar também com seus alunos noções de escala, proporção e elementos constituintes do mapa, como escalas, legendas, símbolos, título e outros.

Figura 4. Planta da sala de aula produzida pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental.



De modo específico constatamos a real evolução dos alunos, que antes não tinham propriedades suficientes para com a noção trabalhada, no entanto, após trabalho intensificado, os alunos conseguiram desenvolver de maneira satisfatória habilidades necessárias a sistematização dessa noção de visão vertical, isso foi percebido quando foram convidados a fazer uma representação da sua sala de aula no decorrer das representações muitas dúvidas são colocadas sobre a representação de vários objetos, como a porta, o quadro, o que mostrou o empenho real dos alunos.

Para Pires Junior (1997) um dos objetivos da cartografia no Ensino Fundamental é formar leitores, todavia a construção e interpretação de mapas é uma realidade distante do ensino deste segmento, ficando relegado apenas às aulas de geografia através de atividades que não parecem ter objetivos maiores do que a localização de países, estados, municípios e acidentes geográficos, por exemplo. Porém, há muitas outras produções que podem ser exploradas não somente nas aulas de geografia como também, em qualquer área dependendo dos objetivos a serem alcançados.

Além da ausência do mapa nas aulas de geografia, Oliveira (2007) aponta outro problema no uso didático do mapa nas aulas de geografia o que a autora chama de “mapa mural”, diz respeito à forma de como o mapa é exposto para utilização na aula. Os alunos ficam a metros de distância do mapa enquanto o (a) professor (a) virar de costas para os alunos e fica apontando alguns elementos do mapa. Reside aí um problema metodológico no uso do mapa em sala de aula.

Desta forma os objetivos do uso do mapa em sala ficam aquém. Simieli (2011) defende que para o desenvolvimento do processo de alfabetização cartográfica o trabalho deve ser iniciado nos anos iniciais do ensino fundamental, com o uso de imagens o que prende mais a atenção dos alunos, para daí então se trabalhar do 6º ao 9º ano a localização e análise e pôr fim a correlação.

A alfabetização cartográfica mencionada acima não se refere apenas as atividades ligadas ao ensino de Geografia, mas, sim, a um processo interdisciplinar, incluindo a linguagem, a matemática, as ciências naturais e a arte, desta forma o aluno estará trabalhando com a linguagem cartográfica e a construção de cartogramas, raciocínio-lógico, matemático, as noções de espaço, a produção escrita entre outros elementos.

Todavia, no decorrer do trabalho pode-se solicitar aos alunos que crie uma maquete da sala de aula, de algum ecossistema estudado ou, de um bairro ou cidade fictícia ou verdadeira. Pires Junior (1997) destaca que numa proposta de alfabetização cartográfica, deve se priorizar os espaços vividos pelos alunos, nesse sentido o caminho de casa para escola pode ser o primeiro espaço a ser mapeado pelos alunos. Não sugere que faça um mapeamento do bairro, pois isso é um trabalho para profissionais que possuem material específico para tal. O que pode ser construído pelos alunos é com base em algum mapa já pronto e preparado pelo professor para tal fim, a localização de alguns pontos importantes, o traçado de algumas ruas movimentadas.

Os mapas exigem uma interpretação/decodificação, uma vez que são construções sógnicas. São imagens, uma forma de linguagem, que refletem valores, atitudes e vivências, cujos signos utilizados são construções sociais (KOZEL, 2008, p.2). Nestas reflexões é importante compreender uma proposta de alfabetização cartográfica nos moldes aqui apresentados visa a desenvolver com os alunos atividades que propiciem a construção de estruturas que ofereçam as condições necessárias ao seu uso cotidiano e escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES

A tomada de consciência nos ajuda a compreender que antes de qualquer atividade referente à utilização da visão oblíqua e/ou visão vertical, como também a compreensão de conceitos ligados às relações topológicas, projetivas e euclidianas (ALMEIDA; PASSINI, 2001), é importante compreender a importância do espaço vivido do aluno.

As imagens espaciais da qual nós fazemos ao longo da nossa vida, ao desenhar no papel uma rua, uma praça, uma loja, brinquedos não são características apenas de um simples imaginário, mas também recebem o nome de: Mapas Mentais. Essas representações muitas das vezes não valorizadas por professores da educação básica, nos ajudam a revelar como os alunos apreendem o espaço vivido e as expressam através das representações.

Ao trazer experiências vividas pelos alunos através de imagens espaciais desenhadas, o professor está utilizando os mapas mentais como auxiliador pedagógico e incentivador nas aulas de Geografia, o que nos



leva a entender que o mapa mental deixa de ser apenas o “olhar a rua, o trânsito, o jardim, a praça” para se tornar um poderoso recurso a ser utilizado no chão da sala de aula.

Aqui justificamos a necessidade de se introduzir no campo escolar os conceitos de mapa mental para assim discutir as primeiras noções de cartografia, a partir do entendimento do que é o mapa, possibilitando a introdução da alfabetização cartográfica. O trabalho com os mapas mentais não deve ser feito como experiências isoladas e sim como sequências didáticas a fim de inserir novos conceitos e conteúdos escolares de forma interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, Rosângela Doin de; Passini, Elza Yasuko. O espaço geográfico: Ensino e representação. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- [2] Archela, Rosely Sampaio; Archela, Edison. Correntes da Cartografia Teórica e seus Reflexos na Pesquisa. Geografia. V. 11, n. 2, jul./dez., 2002.
- [3] Kozel, Salette. Representação e Ensino – Aguçando o olhar geográfico para os aspectos didático-pedagógicos. In: Espaços Culturais – vivências, imaginações e representações. Org.: Angelo Serpa. Salvador: Edufba, 2008, p. 71 a 88.
- [4] Oliveira, Livia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: Almeida, Rosângela Doin de (Org.). Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2007.
- [5] Passini, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia / Elza Yasuko Passini; colaboração Romão Passini. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- [6] Pires Junior, Roberto. Alfabetização Cartográfica: Algumas Considerações Sobre o Uso do Mapa Nas Séries Iniciais do Primeiro Grau. Geo Textos. n. 1, Janeiro de 1997.
- [7] Romano, Sônia Maria Munhões. Alfabetização Cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores. In: Castellar, Sônia (Org.). Educação Geográfica: teorias e práticas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 157-167.
- [8] Simielli, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (Org.). A Geografia na Sala de Aula. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 92-108.
- [9] \_\_\_\_\_; O mapa como meio de comunicação cartográfica: Implicações no ensino de geografia do 1º grau. São Paulo: Ffch/USP, 1986.
- [10] Vigotski, L. S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: \_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 517-545 (Coleção textos de Psicologia).
- [11] Simielli, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (org). A Geografia na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2007.
- [12] Pissinati, Mariza Cleonice. Archela, Rosely Sampaio. A Alfabetização Cartográfica: Simples e Prática. In: Calvente, Maria del Carmem Matilde Huertas Calvente. Archela, Rosely Sampaio. Gratão, Lúcia Helena B. (orgs). Múltiplas Geografias: Ensino – Pesquisa – Reflexão. Londrina: Edições Humanidades, 2007.

Autores

### **AIANA CARVALHO DE CARNEIRO**

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica - PRP, Subprojeto de Educação Física, na UEFS.

### **ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES**

Graduado em Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (1983), mestrado em Educação (1993) e doutorado em Educação (1998) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Estágio de pós-doutoramento em Sociologia da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa, Portugal (2003/2004). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP. Membro do Conselho Editorial da revista Nuances (Presidente Prudente). Tem experiência na área de Sociologia da Educação atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, representações sociais, políticas públicas e pedagogia.

### **ALINE PINHEIRO DE LIMA**

Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa: aspectos teóricos e práticos e Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com graduação em Pedagogia também pela UFRN. Atua na rede pública de ensino, no município de Natal/RN, desde 2007 e atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental II. Email: alline2002@hotmail.com.

### **AMANDA SANTANA DE SOUZA**

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Ex-Intercambista do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física na Universidade de Coimbra - Portugal. Ex-Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), Subprojeto de Educação Física, na UEFS. Com experiência como Professora de Educação Infantil.

### **ANÁLYA CRISTINA LEITE CORTEZ DO CARMO**

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Gestão dos Processos Educacionais pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), com Graduação em Pedagogia pela UFRN. Atualmente trabalha como coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do município de Natal/RN. Atua auxiliando professores do ensino fundamental II e médio através de planejamento escolar, formação continuada, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, visando um ensino de qualidade aos alunos.

### **ANDRÉA PEREIRA DO NASCIMENTO**

Psicóloga. Graduada pela Faculdade Santa Maria - FSM. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

### **AURENILDA CORDEIRO DA SILVA**

Pedagoga pela Universidade de Brasília, Especialização em Educação, Democracia e Gestão Escolar pela Unitins, Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília. Professora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

**BRENDA PONTES DE SOUSA PEREIRA**

Psicóloga. Graduada pela Faculdade Santa Maria - FSM. Pós-Graduada em Saúde Mental pela Faculdade Integrada do Ceará - FIC.

**BRUNA DE LOURDES AGUIAR ARAÚJO**

Graduada em Pedagogia. Atualmente faz pós-graduação em psicopedagogia. Possui publicações na área de Tecnologia da Educação

**BRUNA PONTES DE SOUSA PEREIRA**

Psicóloga. Graduada pela Faculdade Santa Maria - FSM. Pós-Graduada em Saúde Mental pela Faculdade Integrada do Ceará - FIC.

**CAMILA BEATRIZ COSTA RODRIGUES**

Graduando em Licenciatura Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Caxias.

**CRISTINA BRUNO DE LIMA**

Mestre em Diversidade e Inclusão (CMPDI)/ UFF-2017/1. Pesquisadora em Educação ligada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicopatologia e Aprendizagem do DGP ( Diretório Grupos de Pesquisa no Brasil) do Cnpq. Funcionária Pública/ Professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Cachoeiras de Macacu e Orientadora de Educação Especial pela Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012) e Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007). Especialização em Educação Especial com ênfase em deficiências (faculdade internacional SIGMORELLI) e PIGEAD (Planejamento Implementação e Gestão de EaD)/UFF .

**CRISTINA LÚCIA MAIA COELHO**

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Professora Titular de Psicologia da Faculdade de Educação e do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**DANIELLE DA SILVA FERREIRA**

Possui Mestrado em História Social (2013-2015) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. É especialista em História (2010-2011) pela Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns e graduada em Pedagogia (2006-2010) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns. Está concluindo a graduação em História (2015) pela Universidade Estácio de Sá. Atua como Especialista em Ensino de História na Revista Nova Escola. Atua como Professora Preceptora no Programa Residência Pedagógica com financiamento da CAPES e também é professora do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns-PE. É pesquisadora da área de Ensino de História com ênfase em Ensino de História nos anos iniciais, Patrimônio Cultural, História Local, tendo como tema da dissertação análise de Livro Didático. Atuou como avaliadora de livros didáticos de História dos Anos Iniciais no Programa Nacional do Livro Didático (2019), com financiamento do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e MEC (Ministério da Educação). Lecionou na Universidade Federal Rural de Pernambuco-Unidade Acadêmica de Garanhuns disciplinas de Prática e Metodologia do Ensino de História, Pesquisa Qualitativa em Educação, Avaliação da Aprendizagem, Metodologia do Estudo e Produção Textual I e II no Curso de Pedagogia. Atualmente faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas.

**DENIZE PEREIRA DE AZEVEDO**

Atualmente sou professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana -Bahia.Doutora em Educação Física pelo Programa de Pós Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Possuo graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana e Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana . Especialização em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida. Especialização em Treinamento Desportivo pela Universidade Federal da Bahia . Coordenadora e Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana.

**ERISVELTON SÁVIO SILVA DE MELO**

Doutor e Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Museologia e Antropologia. Possui graduação em Letras - Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (1997) e especialização em LIBRAS e em Educação Especial Inclusiva. Concursado da Prefeitura da cidade do Recife à disposição da Universidade de Pernambuco. Vice coordenador e docente da Licenciatura em Ciências Sociais da UPE-Campus Santo Amaro. Tem experiência na área de Educação, Letras e Ciências Sociais; pesquisa, com ênfase em áreas das Ciências Humanas e Sociais. Pesquisador sobre ciganos, educação, família, gênero, deficiências, inclusão e religião a partir das questões étnico-raciais, direitos humanos e políticas.

**EVERSON DA COSTA NUNES**

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba, CAMPUS Guarabira. Especialização em Ciências ambientais pela Faculdade Nossa Senhora de Lurdes- CINTEP e cursando Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente, professor da rede municipal de ensino na Cidade de Remígio- PB.

**FABIELLE SOUZA BELACHE**

Graduanda em Pedagogia, no Instituto Adventista Paranaense (IAP)

**FERNANDINA DE ANDRADE ALVES**

Possui graduação em História pela Universidade de Pernambuco (2002), graduação em Pedagogia e especialização no Ensino de História (2009). É professora das redes básicas de ensino das cidades de Brejão e Correntes, em Pernambuco.

**FRANCISCO SALLAS LOUZADA DA SILVA**

Biólogo, licenciado pelas Faculdades Integradas Espírita FIES-PR, Especialista em Conservação da Natureza. Professor da Escola Barão do Rio Branco - Blumenau desde o ano de 2016.

**GEYCE CONCEIÇÃO SOUZA**

Acadêmica do Curso de Geografia Licenciatura da UEMASUL

**GILSON A MORIM CÉSAR FILHO**

Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Atualmente sou Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Caxias, lecionando nos cursos superiores de licenciatura (Matemática, Química e Biologia) e Bacharéis (Zootecnia e Ciências da Computação), na qual desenvolvo atividades de pesquisa nas áreas de matemática aplicada e ensino de matemática.

**JAQUILEUDE ARAÚJO MARTINS**

Graduada em Pedagogia. Acadêmica de Estudos Africanos e afro-brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão, curso pioneiro no Brasil. Possui artigos publicados em âmbito nacional, especialmente nas áreas de Metodologias Ativas e Tecnologia da Educação.

**JOAQUIM MOISÉS LIMA COSTA**

Graduando em Psicologia pela Faculdade Evolução do Alto Oeste Potiguar - FACEP.

**JOSIMAR CAMARA TEIXEIRA NETO**

Graduando em Licenciatura Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Caxias.

**LENILZA SILVA FERREIRA**

Especialista em Supervisão e Orientação Pedagógica pela Faculdade Integrada de Patos e Gestão dos Processos Educacionais (IFESP). Graduada em Pedagogia pela Uva. Professora de Ensino Fundamental I por 12 anos, Educação Infantil por 3 anos e Coordenadora Pedagógica por 6 anos. Há quatro anos atua como Diretora Administrativa/ Financeira de uma escola no município de Natal/RN. Email: lenilza23@gmail.com.

**LÍLIA FERREIRA DA LUZ**

Possui graduação em Letras pela Universidade Ceuma. Atualmente é professora interprete do ensino médio - Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, professora de Graduação do Ensino Superior da Faculdade Pitágoras do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Inclusão e Libras.

**MARIA APARECIDA FERREIRA MENEZES SUASSUNA**

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Bacharel em Psicologia, formação em Psicologia Cognitivo Comportamental, Especialista em Neuropsicologia, Especialista em Docência do Ensino Superior e Especialista em Educação Inclusiva. Professora (desde 2013) e Coordenadora (desde janeiro de 2015) do Curso de Bacharelado em Psicologia da Faculdade Santa Maria (FSM) em Cajazeiras/PB, Representante do Núcleo Estadual da Associação Brasileira do Ensino em Psicologia (ABEP).

**MARIA VERANILDA SOARES MOTA**

Professora titular da Universidade Federal de Viçosa. Graduada em Pedagogia com Doutorado em Educação. Tese de doutorado: Princípios Reichianos Fundamentais para a Educação: bases para a formação do professor.

**MARISA ZANONI FERNANDES**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí. Especialista em currículo Metodologia dos Anos Iniciais e Educação Infantil. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná com Estágio na Itália (PDEE).

**MAURO GOMES DA COSTA**

Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Coordenador do Mestrado



Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia. Líder do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências - GPFEEC. Manaus, Amazonas, Brasil.

#### **NATANY DA SILVA BRILHANTE**

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, tendo como ênfase de pesquisa a Educação Matemática e a Formação Docente.

#### **PATRICIA BATISTA SCHUNK**

Mestranda em Educação pela Universidad del Salvador (Argentina); Pedagoga com Especialização em Neurociências/UFRJ, Gestão Escolar/Faculdade Internacional Signorelli, Professora da rede de ensino municipal de Niterói. Pesquisadora da área de Inserção Profissional Docente, Formação Inicial Docente.

#### **PATRÍCIA LISBOA DE AGUIAR**

Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Professora do Programa de Pós Graduação/Especialização em Gestão Pública e do Curso de Tecnologia em Gestão Comercial na Universidade do Estado do Amazonas /UEA. Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - UEA. Pesquisadora e Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências - GPFEEC. Manaus, Amazonas, Brasil.

#### **REIBSON ALVES FREITAS**

Acadêmico do Curso de Geografia Licenciatura da UEMASUL

#### **RENATA CAROLINA RÊGO PINTO DE OLIVEIRA**

Psicóloga. Graduada pela Faculdade Santa Maria - FSM. Especialista em Saúde Mental pela Faculdade Integrada do Ceará - FIC. Residente em Saúde da Família e Comunidade pela Escola de Saúde Pública do Ceará - ESP.

#### **RONALDO DOS SANTOS BARBOSA**

Doutor em Geografia pela UFPE. Professor adjunto do Curso de Geografia CCHSL-UEMASUL. Chefe do Laboratório de Cartografia e Ensino.

#### **ROSEMARI PROBST SOARES**

Mestre em Educação pela Fundação Universidade de Blumenau - FURB. Graduada em Normal Superior pela Faculdade Metropolitana de Blumenau (Uniasselvi). Pós-Graduada em Educação Infantil, Séries iniciais e Gestão Escolar. Supervisão, Orientação e Gestão Escolar. Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Barão do Rio Branco-Blumenau/SC.

#### **SANDRA MELLO DE MENEZES FELIX DE SOUZA**

Mestranda em Diversidade e Inclusão pela UFF; Mestranda em Educação pela Universidad del Salvador (Argentina); Pedagoga com especialização em Orientação Educacional e Pedagógica/UCAM, Profissionais da Escola e Práticas Curriculares /UFF e Planejamento, Implementação e Gestão em EAD/UFF; Professora da rede de Ensino Municipal de Niterói. Pesquisadora da área de Educação Infantil, Artes, e Inclusão.

**SONIA CRISTINA DE OLIVEIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), área de concentração: Educação, linha de pesquisa cultura escolares e linguagens (2014). Autora do livro: Adolescência e ludicidade: jogos e brincadeiras de adolescentes autores de atos infracionais. Mestre em Educação pela UFMT, área de concentração teorias e práticas pedagógicas da educação escolar (2006); graduada em Psicologia, pela Universidade Dom Bosco (UCDB), CG/MS (1992), Especialização em Psicopedagogia (1997), Especialização em Dinâmica de Grupo (2000); cursando Graduação em Pedagogia. Experiência com docência, pesquisa e publicação na área de Educação em temáticas da psicologia, educação, ludicidade, brincadeiras infantis, jogos, brinquedos, brincadeiras. Experiência com adolescente em conflito com a lei desde 1995. Docência na pós-graduação da faculdade de Direito/ UFMT em direito processual civil, na pós-graduação resolução de conflitos com ênfase em mediação e outras. Participação em bancas de mestrado e doutorado, curso de mediação e conciliação na justiça federal. Professora da Faculdade de Direito da Universidade de Cuiabá/MT no período de (2006-2018), nas disciplinas: Criminologia, Psicologia Jurídica, orientação de monografia (TCC) e publicações na revista jurídica. Professora com muitos anos de experiência na PMMT. Psicóloga efetiva no Estado, lotada na Secretaria de Estado de Segurança Pública SESP/MT e conciliadora voluntária da Justiça Federal. Atualmente leciona: Criminologia, Psicologia Jurídica, Direitos Humanos, Metodologia Científica, Elaboração de Artigo Científico, Comunicação Não Violenta, Mediação de Conflitos e Formação de Operadores do SINASE.

**SUZANA ALVES NOGUEIRA SOUZA**

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestre em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-UFBA. Membro do Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA/UEFS). Professora Adjunta do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana, atuando como docente no curso de Educação Física. Coordenadora de área do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência da UEFS. Coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física-UEFS.

**TAMIRES PESTANA AVELAR**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras do Maranhão.

**THAÍS NASCIMENTO PEREIRA**

Graduanda em Pedagogia, no Instituto Adventista Paranaense (IAP)

**VERA LUISA DE SOUZA**

Graduada em Pedagogia (1999) e especialista em Políticas e Gestão Educacional (2001), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-2016). Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Temáticas trabalhadas: memória, identidade, subjetividade e histórias de vida.

**VIVIAN EVELYN DE OLIVEIRA SILVA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, tendo como ênfase de pesquisa as Políticas Públicas na educação.

**WLIANE CRISTINA VIANA BASTOS**

Graduando em Licenciatura Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Caxias.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-115-9



9 788570 421159