

IVANIO DICKMANN [ORG.]  
VOLUME I



# DNA EDUCAÇÃO

AQUI VOCÊ APRENDERÁ COM OS EDUCADORES E AS EDUCADORAS  
QUE TEM LIGAÇÃO UMBILICAL COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO  
E COMPARTILHAM SUAS REFLEXÕES E PRÁTICAS

# **DNA Educação**

Ivanio Dickmann  
*(organizador)*

## CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Editor Chefe - Brasil  
Aline Mendonça dos Santos - Brasil  
Fausto Franco Martinez - Espanha  
Jorge Alejandro Santos - Argentina  
Miguel Escobar Guerrero - México  
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil  
Ivo Dickmann - Brasil  
José Eustáquio Romão - Brasil  
Enise Barth Teixeira - Brasil

## FICHA CATALOGRÁFICA

---

D553v      Dickmann, Ivanio  
v. 1      DNA educação 1 / Ivanio Dickmann (org). – São Paulo:  
Dialogar, 2018. (Coletânea de artigos da educação, 1).

ISBN 978-85-93711-38-1

1. Educação. I. Título.

CDD 370.1

---

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

**EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO**  
**dialogar.contato@gmail.com**

Ivanio Dickmann

[organizador]

# **DNA EDUCAÇÃO**

**Volume I**

Diálogo Freiriano

São Paulo – SP

2018

## ÍNDICE

<b>EDUCAÇÃO – NOSSO COMPROMISSO.</b> <i>Ivanio Dickmann</i> .....	7
<b>O TERNO DE REIS DE FIGURAS E ESPADAS: CULTURA, FÉ E TRADIÇÃO NUMA CIDADE DO SERTÃO BAIANO</b> <i>Adão Fernandes Lopes, Denise Dias de Carvalho Sousa</i> .....	9
<b>HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: OUTROS OLHARES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> <i>Adelson da Cruz, Keila de Paula Fernandes de Quadros, Georgina Negrão Kalife Cordeiro</i> .....	30
<b>SISTEMAS DE NUMERAÇÃO ROMANO: A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO PRÁTICA METODOLÓGICA DE ENSINO.</b> <i>Aderian dos Santos Rodrigues, Carlos André Sardinha da Silva, Cleyson Pinho Damacena</i> .....	45
<b>A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADA POR ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.</b> <i>Alane de Moraes dos Santos, Edna Maria Feitosa Neves Moura, Ivanildo Costa dos Santos, Tainá Salmito Cruz de Lima, Silene Cerdeira Silvino da Silva</i> .....	58
<b>AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICAR A PRÁTICA EDUCATIVA E FAVORECER A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b> <i>Alex Sandro Tomazini</i> .....	77

<b>EDUCAÇÃO E SIGNIFICADO, SUJEITO DE DIREITOS, JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DO CAMPO</b> <i>Alicio Rodrigues Matos, Vangivaldo de Menezes Souza, Deysiene Cruz Silva</i> .....	102
<b>VITAL CORRÊA: O POETA DE ALMA SECA</b> <i>Amanda Caroline Freitas de Araújo</i> .....	120
<b>A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE MACEIÓ</b> <i>Ana Deise Laurindo de Omena</i> .....	133
<b>JOGOS LÚDICOS PARA RESSIGNIFICAR O ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS</b> <i>Ana Maria Balbé Martins</i> .....	147
<b>A PRÁXIS DO(A) EDUCADOR(A)/PSICOPEDAGOGO(A) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE.</b> <i>Ana Paula Grellert, Neiva Afonso Oliveira, Dirlei de Azambuja Pereira</i> .....	161
<b>ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> <i>Andressa Gavasso Amarantes</i> .....	187
<b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> <i>Anilda Souza França, Carlos Lindemberg Muniz, Wesley Gomes Lins</i> .....	203
<b>INVESTIMENTO, INCIDÊNCIA E DISCURSO NO TRATAMENTO DA AIDS E A APLICAÇÃO DO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS</b> <i>Antônio César Santos Fonseca, Michele Cristiane Adriano Machado</i> .....	215

<b>DEFICIENTE AUDITIVO: SUA INCLUSÃO NA ESCOLA E SOCIEDADE</b>	
<i>Antônio de Moura Fé, Máira Luery de Moura Fé.....</i>	<b>230</b>
<b>OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</b>	
<i>Antonio Paulo Guillen Hurtado, Karine de Paula Ramos Hurtado.....</i>	<b>245</b>
<b>AUTONOMIA E PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DE FEIRA DE CIÊNCIAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO</b>	
<i>Avanilde Polak, Luis Alexandre Rauch.....</i>	<b>258</b>

## EDUCAÇÃO – NOSSO COMPROMISSO.

Com muita alegria e satisfação apresentamos ao você leitor e leitora nossa nova coletânea de artigos DNA Educação. Como seu próprio nome sinaliza, é uma seleção de artigos escritos por quem incorpora no mais íntimo de seu ser o compromisso vital com a educação no Brasil e dá sua vida para transformar os espaços pedagógicos em lugares de ensino-aprendizagem onde a mudança se faz pelo fazer destes educadores e educadoras.

Nossa editora se orgulha de ter escolhido a Educação como luz que ilumina nosso trabalho! Queremos, como também querem estes articulistas, que os processos educativos sejam reconhecidos como fundantes de uma nova sociedade mais justa e inclusiva, que muda a vida das pessoas, que mudam o mundo a partir de nova visão da realidade construída a partir da intervenção crítica de professores e professoras comprometidas com esta nova sociedade.

Não importa o espaço pedagógico que cada um de nós atua, pode ser uma escola, um sindicato, uma universidade, uma organização não governamental, uma associação comunitária, todos estes lugares devem ser entendidos como espaços pedagógicos e não podemos negligenciar esta perspectiva, sob pena de não dialogarmos sobre como podemos produzir conhecimento nas relações de ensino-aprendizagem presentes nos encontros com alunos/as, com os universitários, com o público atendido na ONG, com os associados/as da entidade de base.

Educação não é uma panaceia. Temos que ter isso presente. Contudo, sem ela pouco podemos conceber sobre transformações consistentes em vista de um novo mundo. Essa consciência é fundamental para sustentarmos a pertinência da educação em nosso tempo. E quando sustentamos essa ideia – que é uma ideia de prática – na verdade estamos sustentando tudo o que envolve a complexidade dos processos educativos, o que inclui – inevitavelmente – as políticas públicas de educação. Não há processo pela metade, se cremos que a educação é importante, precisamos estar prontos para contribuir e debater sobre os processos políticos envolvidos.



## DNA Educação

Além do mais, não há sociedade organizada e que avance sem uma política pública bem organizadas, e isso passa pelas políticas sociais, nas quais a educação está inserida. Não estamos projetando um time de educadores panfletários e que só pensem em política 24 horas por dia, não é isso. Mas, queremos estimular o envolvimento político de cada educador/a em espaços onde podem interferir e ajudar a consolidar uma perspectiva de mundo baseada na participação e no diálogo das diferentes ideias. Assim, o mundo vai se ajustando e avançando.

Ter o DNA da Educação é ser pleno na sua concepção de educador e educadora. Quem tem o DNA da Educação assume por completo sua tarefa histórica de educar. Precisamos de mais gente com este DNA encrustado na sua base genética. Os autores e as autoras dos artigos que você vai ler nesta coletânea tem esta marca. São pessoas que, além de fazer, dispensam tempo para elaborar suas ações, refletir sobre seu próprio fazer. Mais ainda, custeiam coletivamente esta publicação e compartilham suas boas práticas para que possamos aprender com elas, avançar sobre seus ombros e ver mais longe.

O compromisso – eu estou usando muito esta palavra nesta apresentação propositalmente – de quem educa é fazer o melhor possível com o que se tem e partilhar nossos erros e acertos para que todos possamos crescer mais rápido. Compartilhar é gesto nobre e revelador. Demonstra o compromisso daquele/a que partilha com um projeto maior que o seu, um compromisso com outros educadores e educadoras que vão poder usufruir deste saber para que outras vidas sejam tocadas e transformadas.

Boa leitura amigos e amigas. Queremos poder tocar vocês que nos leem também. Que nossos textos possam ser úteis. Que nossos esforços sejam parte desta construção coletiva que é o processo educativo. Que possamos nos encontrar na escola da vida e compartilhar abraços e compromissos em comum. Nossa esperança é que depois desta leitura seu fazer pedagógico seja mais pleno e leve um pouco de cada um de nós contigo.

Um grande abraço e força na luta!

IVANIO DICKMANN

Organizador do DNA Educação

## O TERNO DE REIS DE FIGURAS E ESPADAS: CULTURA, FÉ E TRADIÇÃO NUMA CIDADE DO SERTÃO BAIANO

*Adão Fernandes Lopes<sup>1</sup>*

*Denise Dias de Carvalho Sousa<sup>2</sup>*

### **RESUMO:**

Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado “Ô de casa ô de fora Maria, vai ver quem é”: o terno de reis de figuras e espadas e suas implicações na(s) prática(s) educativa(s) no Colégio Dom Antônio de Mendonça, em Genipapo, Saúde – BA, defendida em julho de 2018, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem como objetivo rememorar o processo histórico do terno de reis, contribuindo para a (re) construção teórica acerca dos estudos culturais e da cultura popular. Ressaltamos a relevância que o terno de reis possui para a comunidade local e seus aspectos histórico-culturais.

**Palavras-chave:** Cultura popular. Reisado. Reis magos.

### **ABSTRACT:**

In this article, we present a short excerpt of master's research “Ô de casa ô de fora Maria, vai ver quem é”: o terno de reis de figuras e espadas e suas implicações na(s) prática(s) educativa(s) no Colégio Dom Antônio de Mendonça em Genipapo / Saúde - BA, defended on July, 2018, at Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), in Universidade do Estado da Bahia (UNEB). It has as objective to recall the historical process of kings' suit contributing with the theoretical construction about field research in cultural studies and the popular culture. In the end, we emphasize the relevance that the king's suit has to the local community and its historical-cultural aspects.

**Keywords:** Popular culture. Historical process. King's suit.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Diversidade (MPED), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina - BA e docente da Educação básica nas redes municipal e estadual na cidade de Saúde - BA. [afelopes@yahoo.com.br](mailto:afelopes@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Prof.ª Dra. docente e orientadora no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, e da Educação Básica, na cidade de Jacobina - BA. [dediscar@yahoo.com.br](mailto:dediscar@yahoo.com.br)

### **Percorrendo os caminhos que tecem, destecem e contextualiza a pesquisa**

No sertão da Bahia é comum a Folia de Reis ou Reisado. Como sabemos, é um auto popular que procura rememorar a trajetória dos Reis Magos, a partir do momento em que eles recebem o aviso do nascimento do Messias, até a hora em que encontram o Deus-menino. Essa expressão cultural tem origem portuguesa, chegando ao Brasil durante o período de colonização e incorporada ao folclore brasileiro, sendo comemorada em várias regiões brasileiras. Ao chegar às casas que os recebem, a primeira a entrar é a bandeira ou estandarte, que fica hasteado e todos então cantam a canção de chegada. Cada região brasileira insere elementos propícios a sua representatividade cultural. As cantigas, as danças, as vestimentas, e até mesmo as orações e as ladainhas adquirem a representação de uma determinada comunidade.

Em seu estudo preliminar da tipologia dos reisados brasileiros, são considerados como reisados as manifestações folclóricas natalinas, coreográfico-musicais, baseadas direta ou indiretamente nos costumes ibéricos do ciclo do natal, tendo ou não preservado o fundo religioso e independentemente da existência de um entrecho dramático, de peças teatralizadas, figuras de entremeio ou simulacros guerreiros. Porém, segundo o próprio Passarelli (2003), muitas são as divergências em torno dessa classificação, pois, para alguns, reisado só deve assim ser chamada a manifestação que contenha este nome popular, *strictu sensu*, como no caso dos reis de congo e reis de careta, excluindo automaticamente manifestações como as pastorinhas, folias entre outros. Ainda, segundo Passarelli (2003, p. 78), “para outros, o reisado está ligado às manifestações que apresentam cenas guerreiras ou àquelas que possuem um caráter mais reiseiro, laudatório”.

Neste artigo, apresentamos o percurso do reisado da Europa ao Brasil, tendo como viés histórico o Nordeste e o sertão da Bahia, onde está inserido o território de identidade Piemonte da Diamantina, destacando-se Saúde, cidade situada no norte da Bahia. Trata-se de um recorte da pesquisa “Ô de casa ô de fora Maria vai ver quem é”: o terno de reis de figuras e espadas e suas implicações na(s) prática(s) educativa(s) no Colégio Dom Antônio de Mendonça em Genipapo de Saúde – BA,

que traz como objetivo principal rememorar o processo histórico da manifestação do Reisado, especialmente, o terno de reis de figuras e espadas do povoado de Genipapo, em Saúde – BA, enfatizando sua importância histórica, social e identitária, tanto para a cultura quanto para a história local da comunidade. A metodologia foi baseada na perspectiva qualitativa, pautada nos pressupostos teóricos da pesquisa. Nos instrumentos de obtenção e construção dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada do tipo narrativa e a pesquisa bibliográfica. Esperamos contribuir com a construção teórica acerca do percurso histórico do reisado, tendo um olhar direcionado para o contexto histórico e sociocultural.

Dentre os principais teóricos citados estão as contribuições dos estudos de: Moraes Filho (1946), Passarelli (2003), Silva (2006), Silva (2008), Nascimento (2009) e Alencar (2011). Além desses, por meio de uma revisão sistemática, constatamos pesquisas acadêmicas referentes às múltiplas festas e brincadeiras do reisado por todo os sertões do Brasil.<sup>3</sup>

Nascimento (2009), na sua dissertação de mestrado intitulada: *E viva o santo reis: um estudo sobre manifestações culturais em Piatã/Abáira, Chapada Diamantina, Bahia*, demonstra o reisado como manifestação cultural da roça. Reporta-se para o universo das práticas e representações do universo rural que se expressam nos ternos. Busca entendê-los a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, observando contribuições multiétnicas advindas do processo de colonização da Chapada Diamantina. Dentre os trabalhos pesquisados, este foi o que mais se aproximou do nosso objeto de estudo, tendo em vista a busca por compreender a participação dos ternos de reis no universo de manifestação cultural da Chapada Diamantina; pela configuração formal dos ternos de reis, favorecendo para o conhecimento desta prática, em termos mais amplos e comparativos, e a relação estabelecida entre o reisado e o universo rural, com o qual trava uma relação de interseção.

---

<sup>3</sup> Ver nas referências as mais diferentes pesquisas, as quais foram analisadas durante a revisão sistemática, a saber: Cornélio (2012); Passarelli (2009); Chaves (2011); Silva (2011); Nascimento (2009); Silva (2014); Machado; (2010) e Corrêa (2013).

Para Silva (2008), não se pode perder de vista que nos ternos de reis há uma poesia popular que reflete através de cânticos religiosos a perpetuação de uma série de crenças e valores sociais. São estes cânticos, advindos de textos sagrados, que irão dar corpo e forma às performances dos ternos de reis. Tem-se de um lado toda a tradição da poesia popular e do folclore, da versificação feita de fórmulas mnemônicas, de ritmo e métrica próprios, de uma gramática do improviso; e, de outro lado, a expressão performática, o canto e a voz, o corpo e o gesto, os cantores e seu público.

### **Folia de Reis ou Reisado: celebrações em louvor aos Reis Magos...**

Historicamente, segundo Silva (2006), as celebrações em louvor aos Reis Magos ocorrem basicamente entre o Natal e 6 de janeiro, dia de Santos Reis, que é o terceiro momento do ciclo festivo do Natal, o qual se integra ao patrimônio artístico e cultural. Para alguns, esta alegre manifestação de religiosidade popular teria surgido entre nós; entretanto, ela se originou bem mais remotamente. Esses personagens bíblicos surgem no capítulo 2 do Evangelho de São Mateus, no episódio da Adoração dos Reis Magos, que a eles alude vagamente, sem especificar nomes, categorias, número ou procedência. Após meditação exegética, apologistas e os “Pais” da Igreja, Gregório, Ambrósio, Jerônimo, João Crisóstomo, Agostinho e Tomás de Aquino, entre outros, formularam os primeiros dogmas e rituais cristãos e se manifestaram sobre os Magos.

No século VI, os Magos já eram considerados "Reis" e o Papa Leão I, o Grande, fixou-os em número de três. Ainda segundo Silva (2006), no século XII, em documento atribuído ao monge beneditino inglês Beda, surgem os nomes definitivos: Gaspar, Balthazar e Melchior, e suas descrições foram estabelecidas. Os Magos influenciaram artes e tradições populares desde os primórdios da cristandade. Na Idade Média, em Creccio-Itália, São Francisco de Assis concebeu, em 1223, a representação da cena da natividade (Presépio), na qual se incorpora a figura dos Reis Magos. Esta criação difundiu-se por toda a cristandade, dando notável impulso ao processo de evangelização da doutrina cristã, passando a estar também presente nos lares mais humildes em zonas rurais e pequenas localidades distantes dos aglomerados urbanos.

Para Silva (2006), surgiram histórias e lendas envolvendo os Reis Magos. A partir de 1164 seguiram para a Alemanha e encerrados numa urna dourada instalada no altar mor da Catedral de Colônia. Afora a Terra Santa, as peregrinações à Colônia só eram suplantadas pelas de Roma e de Santiago de Compostela. A presença dos Magos nas artes visuais alcançou o apogeu na Renascença: artistas de muitas nacionalidades retrataram a Adoração dos Magos. Giotto di Bondone (1266-1337) representou como cometa a estrela que conduziu os Magos do Oriente a Belém, depois de o Cometa Halley passar sobre a Europa, em 1301. O próprio Leonardo da Vinci deixou pintura incompleta da Adoração dos Magos.

Silva (2006) acrescenta, ainda, que no medievo, o episódio dos Magos do Oriente era representado nas igrejas europeias através dos Dramas (ou Autos) Litúrgicos Medievais, Mistérios ou *Officium Stellae*. A dramaturgia sobre os Magos se sobressaiu como um dos temas mais apreciados para encenações segundo Karl Young (*The Dramas of the Medieval Church*) e William Smoldon (*The Music of the Medieval Church Dramas*), reconhecidos estudiosos do teatro medieval. Alguns Autos eram dialogados, outros musicados, como dramas musicais, óperas, ou operetas. Foram famosas as dramatizações do século XII, nas catedrais francesas de Rouen, Limoges e Besançon, cujos originais em latim ainda estão conservados na Biblioteca Nacional da França.

Ampliando mais a discussão, Silva (2006) afirma que as cidades europeias realizavam cortejos similares: Florença, Sevilha e Coimbra, dentre outras. Mais adiante, conclui que as Ordens Religiosas que se instalaram em Portugal, certamente trouxeram consigo os mistérios. Assim, ordens religiosas na Espanha e em Portugal incorporaram os dramas litúrgicos dos outros países europeus para ensino e propagação da doutrina cristã. Na quadra natalina, grupos peditórios iam de casa em casa, pelas aldeias e freguesias: na Espanha, o costume dos Villancicos e, em Portugal, os Cantares de Janeiras e Reis. A verdade é que essas tradições populares ibéricas, como dramatizações ou grupos peditórios, foram transplantadas para o Brasil.

Na visão de Silva (2006), os jesuítas que aqui aportaram com o primeiro Governador Geral Tomé de Sousa, em 1549, utilizavam essas

tradições sob forma de canto, dança e encenação, na catequese e no ensino a indígenas e colonos portugueses reinóis. Anchieta, o precursor das letras brasileiras, formado na escola de Gil Vicente, compôs (a pedido do Padre Manuel da Nóbrega), ensaiou e representou sua peça Pregação Universal, reintitulada Na Festa de Natal, na igreja dos Jesuítas em São Paulo de Piratininga (atual cidade de São Paulo), no Natal de 1561, no Ano Novo e Dia de Reis de 1562. Nesse Auto, insere-se ato com a presença dos Reis Magos.

Em sua longa pesquisa, Silva (2006) aborda que a crença nos Reis Magos foi trazida desde os primórdios do descobrimento do Brasil. Os encontros eram regados de comida, bebida, dança e orações cantadas em várias vozes. Sua festa, dia 6 de janeiro, foi sempre muito popular em toda a Europa católica, hoje é ainda lembrada nos países latinos e mais acentuada na Península Ibérica onde é feriado. Como sabemos, o dia de Reis, como é conhecido e ainda é festejado de maneira toda especial, conforme a tradição, é o dia de dar e receber presentes. Os colonizadores, portugueses e espanhóis transplantaram essa manifestação para a América Latina. No interior do Brasil, essa data é festejada com os chamados reisados. Em geral, são formados por grupos que percorrem casas mais abastadas pedindo presentes e entoando cânticos folclóricos: ... “ó de casa, nobre gente, escutai e ouvireis, lá nas bandas do Oriente, são chegados os três Reis” e outros versos como Barcos de Santos Reis - Deífilo Gurgel:<sup>4</sup>

Na festa de Santos Reis,  
Da Cidade de Natal,  
Qualquer pessoa do povo,  
Com modesto capital,

---

<sup>4</sup> Antropólogo, folclorista, poeta e historiador brasileiro. Deífilo Gurgel, que presidiu a Comissão Norte-Rio-Grandense de Folclore, foi professor da disciplina *Folclore Brasileiro*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo levado um número significativo de alunos para encontros de pesquisa com Câmara Cascudo, quando este, na época, era o mais citado, em trabalhos científicos e historiográficos, teórico e pesquisador da cultura popular do Rio Grande do Norte.

Podê, se assim lhe aprouver,  
Transformar-se num instante,  
No feliz proprietário  
Dos barcos mais elegantes

Que alguém já pensou em ter,  
Para poder, algum dia,  
Fazer um longo cruzeiro  
De Oropa, França e Bahia.

São naus de papel de seda  
Carregadas de castanhas  
Sonhando terras distantes  
De Portugal e de Espanha.

Herdeiras das velhas naus,  
Catarinetas e Fragata,  
Veleiros de D. Sancha  
Coberta de ouro e prata.

Como constatamos nas mais diversas pesquisas, a Folia de Reis ou Reisado é um auto popular que procura rememorar a trajetória dos Reis Magos, a partir do momento em que eles recebem o aviso do nascimento do Messias, até a hora em que encontram o Deus-menino. Essa expressão cultural tem origem portuguesa, chegando ao Brasil durante o período de colonização e incorporada ao folclore brasileiro, sendo comemorada em várias regiões do Brasil. Conforme a tradição católica, os Reis Magos foram visitar o menino Jesus levando presentes, porém, nos festejos folclóricos, eles nada levam, ao contrário, recebem dos donos das casas onde eles param e têm a permissão de entrar. Ao chegar às casas que os recebem, a primeira a entrar é a bandeira ou estandarte, que fica hasteado e todos então cantam a canção de chegada. Cada região brasileira insere elementos propícios a sua representatividade cultural. As cantigas, as danças, as vestimentas, e até mesmo as orações e as ladainhas, adquirem a representação de uma determinada



comunidade. Assim, recorreremos a Alencar<sup>5</sup> (2011, p. 23) que aborda através dos versos de cordel como o reisado faz parte do imaginário popular nordestino:

Já se brincava a folia  
No Brasil Colonial,  
Vinte e quatro de dezembro  
Meia-noite dá sinal,  
Lá vem o Terno de Reis,  
Que hoje é noite de Natal.

E até seis de janeiro,  
Para os Magos festejar  
O reisado vai pra rua  
De porta em porta a cantar:  
- Salve Gaspar, Melchior  
E o santo rei Baltazar.

- Acordai, ó boa gente,  
Vinde ver a maravilha  
Lá nas bandas do Oriente  
Como um sol a estrela brilha  
A caminho de Belém  
Seguimos a mesma trilha.

Nos presentes do Menino  
Nos ensina a Cristandade:  
A realeza é o ouro,  
No incesso a divindade,  
Como nasceu nosso irmão,

---

<sup>5</sup> Nezite Alencar é uma historiadora nordestina e cordelista popular do Ceará. Possui vários livros publicados que tratam de cultura popular no sertão cearense. Os versos acima são do seu livro *Cordel das festas e danças populares*, cujo título do poema de cordel é *Reisado ou Folia de Reis*. Consideramos oportuno trazer uma voz feminina para tratar da cultura popular, pois lhe é muito peculiar nas suas andanças pelo sertão nordestino.

Na mirra a humanidade.

Ao som de banjo e viola,  
De pandeiro e maracá,  
Um bando de mascarados  
Dança pra lá e pra cá,  
Vão proteger o Menino  
Do “caipora” e “Jaraguá”.

Vão defender o Menino  
De Herodes, o rei malvado,  
Os donos da estrebaria  
Ficam um de cada lado,  
São a burrinha e o boi  
Que vêm dançar no reisado

Vêm a arara e a ema  
Pra fazer estripulia,  
O “mestre” ou “embaixador”  
É quem puxa a cantoria,  
Já o alferes carrega  
A bandeira da folia.

Vão ao “rei” e à “rainha”  
Que são o casal festeiro:  
Meu senhor, dono da casa,  
Estamos no seu terreiro  
Para avisar que nasceu  
Jesus, o Rei verdadeiro.

Percebemos através dos versos acima que o terno de reis é um evento de cunho religioso e também cultural, uma tradição que remonta uma história popular que reúne elementos das tradições orais, artísticas e culturais, misturando o sagrado da fé religiosa e o profano que amalgama o simbolismo de cada comunidade. A folia de Reis também

pode ser considerada um festejo lúdico, pois reúne elementos motivadores de ludicidade, cujos participantes ou os foliões imergem na plenitude simbólica.

No período colonial, os colonizadores, em conjunto com os missionários jesuítas que aportaram ao Brasil, vindos com o primeiro Governador Geral Tomé de Sousa, em 1559 e em anos seguintes, trouxeram essas tradições da Península Ibérica. Estes utilizavam autos litúrgicos com a temática dos Reis Magos, sob a forma de canto, dança e encenação, no processo de catequese e ensino, tanto dos nativos indígenas como dos próprios colonos portugueses (reinóis) e, posteriormente, dos escravos negros. O catequista José de Anchieta, considerado por muitos o precursor das letras brasileiras, formado na escola de Gil Vicente, compôs, ensaiou e representou sua peça teatral inicial, “Pregação Universal”, reintitulada “Na Festa de Natal”, na Igreja dos Jesuítas, em São Paulo de Piratininga (atual cidade de São Paulo), no Natal de 1561, no Ano Novo e no dia de Reis de 1562 (SILVA, 2008).

Para Schechner (2012), na medida em que cantores de Ternos de Reis são transformados temporariamente nos arautos da vinda de Cristo, eles se transportam para outra realidade, a realidade da religião, da fé, do rito de passagem que significou o nascimento de Jesus. Assim, de pescadores, jardineiros, zeladores de prédio, estes homens se transformam em vates isto é, poetas e profetas, músicos e pregadores, que, possuídos de outra realidade, a realidade da fé cristã, vão aos lares anunciar a chegada de Deus, do Salvador. Este é o cenário que perdura até a primeira metade do século XVIII, quando o percurso se refere ao processo de formação do reisado.

Portanto, a origem do termo terno de reis, conforme a tradição, deve-se ao fato de que como antigamente não havia rádio, nem internet, era preciso que as pessoas andassem pela comunidade anunciando as coisas, um nascimento, um casamento, uma festa. E o dia de reis era um desses dias. Tinha que anunciar a chegada do Salvador. E esse grupo é chamado de terno porque tem três vozes: a primeira, a segunda e a oitava. A oitava é essa voz agudíssima, bem alta, que chegava ao infinito.

É necessário compreender também que o folguedo do Reisado foi introduzido para regiões da Bahia durante o processo de entradas e

bandeiras das expedições portuguesas que buscavam ouro e pedras preciosas na Chapada Diamantina. Certamente, a falta de comunicação e à ausência de intercâmbio social e cultural, foi conservado em sua forma antiga naquelas zonas mais longínquas do interior da Bahia. Apresenta várias formas de enredo e um dos mais autênticos é aquele do município de Juazeiro, que mais se assemelha ao saudense. Os praticantes do Reisado personificam a história dos Gladiadores Romanos, dos Três Reis Magos e a perseguição aos cristãos.

### **O terno de reis de figuras e espadas em Genipapo de Saúde – BA**

Dando sequência aos nossos estudos, vemos através de entrevistas<sup>6</sup> que o terno de reis no povoado de Genipapo, segundo Girassol<sup>17</sup> (2018), surgiu a partir de famílias tradicionais por volta de 1942. Apresentado por um senhor distinto chamado Silica, um ótimo tocador de viola e Domiciliano. Ele comandou o terno de reis por muito tempo, sendo seus companheiros Jerônimo, Otávio e Liberino; Domiciliano fazia o cupido e as figuras eram Joaquina (Tia Preta), Santinha, Alice e Agda. Já foi a segunda formação de componentes composta por Chico Lopes, Leilson, Camilo, Nequinho e Benedito e as figuras eram Adelice, Zilda de Liberal, Raquel e Diná.

Vos nos dai festa feliz  
Estimado morador  
A bênção de deus nos cubra  
De bênção e favor

Deixamos nossa morada  
Marchemos alegremente

---

<sup>6</sup>As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os sujeitos colaboradores/as durante o percurso da pesquisa-ação.

<sup>7</sup>Por uma questão ética, os nomes dos colaboradores não serão identificados, assim, utilizaremos nomes de flores para nomeá-los, levando em consideração que a floricultura é a maior fonte de renda da comunidade de Genipapo. Os nomes das flores foram escolhidos pelos colaboradores durante a I Oficina Pedagógico-Culturais – rememorando o terno de reis: identidade, cultura e ensino no âmbito escolar, realizada durante a Jornada Pedagógica Municipal, em fevereiro de 2018.

## DNA Educação

Vamos visitar Jesus  
Que é o rei do oriente

Senhor dono da casa  
Que quer que seja que é  
Com cravo de almirante  
Com a sucena no pé

Eu vim aqui nessa casa  
Saudoso hino cantar  
Sua voz amasiosa  
Até o céu agradar.

Eis de ouvir sempre cantiga  
De gracioso camponês  
As aldeias conduzidas  
Cordeiro e mansos reis

Quando eu cheguei nesta casa  
Logo me cheirou a rosa  
Meu coração bem me disse  
Aqui tem gente formosa

Eu vou dá a despedida  
A todos peço perdão  
Para ir a outra parte  
E cantar a oração

Eu por ser a mais pequena  
Ficarei para o fim  
Eu como não sei falar  
Menino deus fala por mim

Os romeiros de Jesus  
Quando tornaram descer

(Erguemos)

Entraram em sua casa.

E, quando perguntados acerca de como e quando o terno de reis começou a se apresentar no município de Saúde - BA, especificamente, no povoado de Genipapo, várias foram as declarações. Segundo Pingo de Ouro (2018), há registros de 1964 que houve outro grupo bastante atuante com iniciativa de um senhor chamado Feliciano Araújo, que, segundo o entrevistado, esse senhor havia formado o terno com pessoas da sua própria família, e no momento ainda resta um membro que ainda faz parte. Trata-se da senhora Helena Barrada, sua nora. São caracterizados com vestimentas azuis, brancas e vermelhas, sendo um lado azul e branco e outro vermelho e branco, adornos e alguns usam espadas de madeiras e instrumentos musicais. Muitas pessoas, a grande maioria, têm o terno de reis como patrimônio cultural da comunidade.

Para Rosa Branca (2018), ocorreu em 1964, com o incentivo do sogro Domiciliano Araújo, que formou o terno. Para algumas pessoas, significa a cultura do lugar e para outras significa uma simples diversão, ou seja, brincadeira. Usa viola, sanfona e pandeiro porque sem os instrumentos não tem animação. Para Girassol 2 (2018), os ternos são culturas em que as pessoas se reúnem em grupos para formar os ternos de reis, sendo que cada grupo pode ser formado a partir de seis componentes com base na decisão do coletivo de brincantes. Começam a ensaiar para poder se apresentar no natal e seis de janeiro em comemoração ao nascimento do menino Jesus e no dia seis de janeiro em comemoração aos reis magos. Surgiu a partir das famílias de Alexandre Almeida, Sílica Araújo e Otávio. Na concepção da depoente, antigamente, as pessoas tinham alegria em receber o terno de reis mas, hoje, há pessoas que não querem que cantem em suas casas no povoado de Genipapo.

Fazendo um recorte mais específico acerca das tradições culturais locais, Silva (2008), ao tratar de educação e escola nas festas da cultura popular, recupera aquilo que se reflete, atualmente, sobre cultura popular e educação. Para isso, retomando valores profundos e

fundamentais que caracterizam a identidade do povo de Genipapo como vemos na entrevista com Girassol 1 (2018), o terno de reis se apresenta no mês de dezembro e janeiro, quando saem de casa em casa, visitando as lapinhas. Quando convidados também se apresentam e na semana que antecede dezembro e janeiro na festa de São Gonçalo de Amarante, em Caém, e nas escolas quando estas desenvolvem projetos de cultura, bem como nas cidades vizinhas quando acontecem eventos culturais. Ainda, conforme a depoente supracitada, o terno de reis são manifestações culturais que passaram de geração e geração e permanece até hoje na comunidade. Afirma que desde quando começou a ver a apresentação, até hoje houve mudanças no vestuário e algumas músicas já não são mais cantadas e nem o bumba meu boi se apresenta durante o ritual do reisado. Não é morto e ressuscitado como se apresenta lá pelos idos da década de 40, por que essa parte as pessoas não aprenderam para hoje apresentar e quem apresentava já faleceu há alguns anos.

Nas entrevistas, vemos também que o terno de reis de figuras e espadas do povoado de Genipapo município de Saúde - BA é típico de costumes de comunidades pequenas, de extrato bastante humilde, entre as classes ditas populares, termo esse bastante interessante, que carece de discussão nos limites deste estudo. Surge esta iniciativa em comunidades de agricultores/as do lugar considerado do campo que para estas pessoas o sentido de comunidade, bem comum, vizinhança e compadrio ainda é muito forte. Os elos que ligam vizinhos e compadres são vínculos extremamente estreitos, em que um ajuda o outro e todos se ajudam mutuamente, e todos se conhecem. Assim, as festas de natal, ano novo e dia de reis eram e ainda são um motivo a mais para unir as famílias, os amigos, os vizinhos e compadres em torno de um sentimento de renovação e fraternidade, que ocorre de forma alegre, como demonstra a letra de um dos cânticos do Terno de Reis, fazendo uma alusão à vinda desta manifestação de Portugal para o Brasil:

### **Meu divino Santo Reis**

Meu divino santo reis

Meu divino santo reis

## DNA Educação

Com sua fita bonita  
Com sua fita bonita  
Darindaré, darindaré,  
darindaré

Com sua fita bonita  
Eu pedi foi meia vara  
Eu pedi foi meia vara  
Ele me deu toda fita  
Ele me deu toda fita

Meu divino santo reis  
Meu divino santo reis  
Com sua fita amarela  
Com sua fita amarela  
Darindaré, darindaré,  
Com sua fita amarela

Eu pedi foi meia vara  
Ele me deu toda ela  
Ele me deu toda ela  
Darindaré, darindaré,  
darindaré

Meu divino santo reis  
Meu divino santo reis  
Com sua fita vermelha  
Com sua fita vermelha  
Eu pedi foi meia vara  
Eu pedi foi meia vara  
Ele me deu vara e meia  
Ele me deu vara e meia  
Darindaré, darindaré,  
darindaré

Com sua fita vermelha  
Com sua fita vermelha  
Meu divino santo reis  
Meu divino santo reis  
Quando vinha de Lisboa



Quando vinha de Lisboa  
Darindaré, darindaré,  
darindaré  
Eu pedi sua palavra  
Eu pedi sua palavra  
Ele me deu a coroa  
Ele me deu a coroa  
Darindaré, darindaré,  
darindaré  
Ele me deu a coroa

Dessa forma, o Terno de Reis de figuras e espadas possui características que melhor se apresentam na atmosfera rural. Para Hall (2006), continua em virtude do refazer cultural, a partir das reconfigurações e hibridizações<sup>8</sup>. Por se reconfigurar e hibridizar, o terno de reis não está posto no tempo como algo rígido e acabado; elementos novos de seu universo fazem com que novas gerações possam se identificar com a folia e assim ela seja passada de geração a geração. O estreitamento de laços, o sentido de comunhão e de pertencimento a uma família e a comunidade, foi uma das principais razões para a existência deste ritual, mas não a única. A união de forças entre vizinhos que viviam na mesma condição socioeconômica bastante desfavorecida

---

<sup>8</sup>Canclini (2011) é pioneiro ao pensar o conceito de hibridismo cultural sob um viés político que se estabelece por meio de interações entre as culturas de elite e indígena. Para o autor, o processo de hibridação garantiria a sobrevivência da cultura indígena e levaria a um processo de modernização da cultura de elite. O hibridismo cultural, para o autor, traz consigo a ruptura da ideia de pureza. É uma prática multicultural, possibilitada pelo encontro de diferentes culturas. Processo analisado pelo autor, nos movimentos artísticos verificados na América Latina. Na discussão sobre as culturas híbridas do continente Latino-Americano, Canclini (2011, p. 284) propõe pensar em estratégias que permitiram a entrada e a possibilitem a saída da modernidade, já que nesse continente, o processo de modernização se deu de forma tardia e em meio à inexistência de uma política reguladora que fundamentasse os princípios da modernidade. Nesse sentido são apontados pelo autor, dois processos principais que, segundo ele, possibilitaram a desarticulação cultural na América Latina, são eles: o descolecionamento e a desterritorialização. Ambos processos foram fundamentais para a expansão dos gêneros impuros, que de acordo com o autor, são a expressão máxima do hibridismo cultural, como veremos adiante.

explica muito do sentido do terno de reis em Genipapo. Conforme Silva (2008, p.133),

por se tratar de uma enorme família, é bem representativo o número de crianças que participam desses grupos, o que estimula e desenvolve o seu lado lúdico, fazendo-se interagir internamente, acelerando o processo de ensino-aprendizagem, inerente ao meio acadêmico (escolas) - primeiro contato com educação patrimonial. Essa experiência e a aproximação dos mais jovens são fundamentais para a perpetuação dessas tradições, uma vez que os detentores do “conhecimento” encontram-se em sua maioria, com idade avançada e, em alguns casos, infelizmente, não podem mais difundir seu rico legado. Vivenciando o fato folclórico, as crianças conhecem/absorvem melhor esse conhecimento transmitido pelos mestres, reforçando seus laços culturais e conscientizando-se de sua identidade.

No depoimento de Pingo de Ouro (2018), percebemos que tem havido um enfraquecimento dessas tradições, pois, anteriormente, as pessoas tinham satisfação em receber o terno de reis em suas casas. Hoje, a realidade é outra, o que enfraquece a cultura na localidade, fazendo o grupo buscar outros horizontes. Já, segundo Girassol 1 (2018), o terno de reis tem valor cultural bastante significativo para muitas pessoas da localidade de Genipapo, pois, existe a necessidade desse sentimento ser perpassado para a comunidade escolar de maneira que a transmissão de valores e de conhecimento seja passada de forma prazerosa, buscando conhecer mais as origens e vivências no espaço de tempo para que, de fato, todos possam ter um olhar mais respeitoso para com a valorização da sua própria cultura. Ei-los:

[...] Vos nos dai festa feliz  
Estimado morador  
A bênção de deus nos cubra  
De bênção e favor  
Deixamos nossa morada  
Marchemos alegremente  
Vamos visitar Jesus  
Que é o rei do oriente...

A outra explicação subjacente é a perpetuação do núcleo familiar como célula social, pois as visitas aconteciam em casas de famílias, feitas para as famílias da comunidade e o terno de reis, muitas vezes, congregava famílias inteiras na cantoria. Assim, a apresentação praticada no terno de reis tinha a função de agregar a sociedade e as famílias, manter o tecido social coeso e unido em prol do bem da comunidade a que pertencem. Daí a sua perpetuação desde tempos imemoriais até os dias de hoje como é narrado a seguir o universo o qual se inseriam os brincantes do Reis do terno de figuras e espadas de Genipapo. Esse cântico pode ser traduzido como uma demonstração de como a comunidade participa do terno de reis resguardando as suas antigas tradições.

Enfim, entendemos que, neste percurso, o terno de Reis é uma manifestação cultural do homem do campo em virtude das observações presentes no cotidiano das comunidade rurais. Para Silva (2008, p. 232), “as festas populares do campo são imagens do que mulheres e homens fazem juntos quando se reúnem, numa quebra do cotidiano, para compartilhar algo, para conviver, rememorar, celebrar, festejar, honrar um deus, um santo ou alguma pessoa, enfim, comemorar algo: ‘festar’.” E, tais costumes, por um longo período, permaneceram no universo popular europeu, chegando ao Brasil por obra dos primeiros colonizadores.

### **Palavras (in) conclusivas...**

Diante dos estudos, reconhecemos, fundamentalmente, as contribuições dos autores e pesquisas diversas no âmbito da cultura popular e sua relevância para a construção das identidades, construções simbólicas, histórico-sociais e práticas educativas. Conforme Silva (2008, p. 17), “a importância da cultura popular está principalmente na compreensão de que ela pode oportunizar inúmeras aprendizagens, que são menos formais que as oferecidas pelas escolas”. Nessa perspectiva, a cultura popular é concebida como outra fonte de conhecimentos que pode resgatar toda a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar a realidade humana.

Constatamos, também, que o terno de reis de figuras e espadas de Genipapo, em Saúde - BA, possui caráter dinâmico, ao mesmo tempo

em que enraízam em cada membro do grupo social seus valores, suas normas, e suas tradições. A cada geração abrem-se espaços para novas maneiras de representar, conservar e aliar à prática a reposição do perdido ou de transformação daquilo que se mantém.

Diante desse estudo, oportunizamos novas reflexões e novos itinerários de pesquisa ampliando conhecimentos acerca do percurso formativo do terno de reis, contribuindo com a pesquisa sobre as tradições culturais, aproximando-as das peculiaridades, vivências e do contexto sociocultural local das comunidades onde estão inseridas.

Finalmente, salientamos que esta reflexão se constituiu num contributo para a ampliação do conhecimento dada a relevância do tema, considerando que muito há ainda que percorrer no campo da investigação nesta área, sendo, portanto, um campo fértil de trabalho para futuras investigações.

## Referências

- ALENCAR, Nezite. **Cordel das festas e danças populares**. São Paulo: Paulus, 2011.
- BITTER, Daniel. **A bandeira e a máscara**: a circulação de objetos rituais nas folias de reis. Rio de Janeiro: 7 Letras; Iphan/CNFCP, 2010.
- CHAVES, Danisa. **Folia de reis na cidade de Três Corações**: um estudo sobre cultura popular na Festa de Reis. 2011. 76f. Dissertação- (Mestrado em Letras), Universidade Vale do Rio Verde- UNICOR- Três Corações- MG.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- CORRÊA, Jussânia Borges. **“Aprendê de cabeça”**: a viola caipira nas Folias de Reis. 2013. 91 f., il. Monografia (Licenciatura em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- CORNÉLIO, Paloma Sá de Castro. **Reisado de Careta**: play to praise Santo Reis. 2009. 81 f. Dissertação - (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MACHADO, Cláudia Carvalho. **The Folia de Santos Reis**: values and conservation of manners. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO, 2010.
- MORAIS FILHO, Melo. **A véspera de Reis. Festas e tradições populares do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1946.
- NASCIMENTO, Ildimar França. **E Viva Santo Reis**: um estudo sobre manifestações culturais em Piatã/Abaiara, Chapada Diamantina, Bahia. Salvador, 2009.
- PASSARELLI, Ulisses. **Reisados Brasileiros**: tipologia. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SCHECHNER, Richard. **Antropologia e performance**. Ligiéro, Zeca (Org.). São Paulo: Hucitec, 2012.
- SILVA, Affonso Mendonça Furtado da. **Reis magos**: história, arte, tradições. Rio de Janeiro, Leo Christiano Editorial, 2006.

SILVA, René Marc da Costa. **Cultura Popular e a Educação**. In: Cultura Popular e Educação. Salto para o Futuro. Brasília: Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC, 2008.

SILVA, Simone Pereira da. **Os sentidos da festa: (re) significações simbólicas dos brincantes do Reisado de Congo em Barbalha CE (1960-1970)**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2011.

SILVA, Johnisson Xavier. **O terno dos temerosos: as transformações e sentidos de suas práticas culturais na segunda metade do século XX**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2014.

## HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: OUTROS OLHARES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Adelson da Cruz<sup>1</sup>*

*Keila de Paula Fernandes de Quadros<sup>2</sup>*

*Georgina Negrão Kalife Cordeiro<sup>3</sup>*

### RESUMO:

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de caráter bibliográfico que tem por finalidade analisar as contribuições que as categorias memória, história e identidade podem auferir ao estudo da educação do campo. Educação que aqui compreendemos como uma proposta educacional contra hegemônica, consolidada a partir da década de 90 através do enfrentamento dos movimentos sociais. O debate central está no estudo das categorias acima mencionadas, sendo que estas constituem a base problematizadora do qual emergirá as discussões sobre o movimento por educação do campo no Brasil.

**Palavras-chave:** Memória; identidade; história; educação do campo.

### ABSTRACT:

This article is the result of a bibliographical research whose purpose is to analyze the contributions that the categories memory, history and identity can gain to the study of the education of the field. Education that we understand in this work as an educational proposal against hegemonic training, consolidated from the 90s through the confrontation of social movements with the urban model of education. The central debate is in the study of the categories mentioned above, and the first two constitute the problematizing base from which emerges the discussion on the Movement for a Field Education.

**Keywords:** Memory; identity; history; field education.

---

<sup>1</sup> Mestrando do PPLSA/UFPA. Pesquisador do Grupo Universitário de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GUEJA/UFPA e da Cátedra Paulo Freire na Amazônia. Membro do Grupo de Estudos Diálogos Freirianos/UFPA E-mail. ddcameta@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia/PPLSA-UFPA.

<sup>3</sup> Doutora. Professor orientador do artigo. Professor Efetivo da UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – UFPA. Coordenadora do GUEAJA e da Cátedra Paulo Freire na Amazônia. cordeiro@ufpa.br

## Introdução

Em 2011, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), juntamente com o Censo Escolar/INEP, nos mostrara que das 29.830.007 milhões de pessoas que viviam no campo, apenas 6,3 milhões eram matriculadas nos níveis e modalidades de ensino da educação básica, sendo que apenas 21% destas teriam acesso à educação. Diversos estudos acadêmicos de autores como Arroyo (1999), Sousa (2014), Pires (2012), tem demonstrado que esse cenário é fruto de políticas de educação para o homem do campo que não ultrapassaram a barreira da adaptação de propostas educacionais urbanas.

Arroyo (1999), enfatiza que historicamente as políticas educacionais são pensados para a cidade, para a produção da cultura industrial urbana, lembrando do campo apenas em situações “anormais”, estigmatizadas, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”.

Isso ajuda-nos a compreender, por exemplo, a existência de 160.319 professores no campo sem formação superior, dos quais 156.190 com ensino médio e 4.127 com ensino fundamental (BRASIL/INEP, 2011). No Estado do Pará, os dados do Censo 2007 nos dizem que apenas cerca de 10% dos docentes que atuam na educação básica possuem formação inicial adequada às suas funções Costa (2012).

No tocante a isso, a educação do e no campo tem importante papel na construção do projeto popular, pois é ferramenta estratégica para sistematização de conhecimentos com base na diversidade, heterogeneidade e pluralidade de homens e mulheres do campo, seus modos de vida e seu trabalho. De uma forma geral se questiona: qual a identidade dos sujeitos, das escolas e da educação campo?

Como se constitui a luta por essa educação do campo? São indagações que fazem com que através do estudo da memória sejam respondidas à medida que esta faz emergir a luta dos movimentos sociais por educação e apontam que estes reivindicam uma educação que dê conta de toda a complexidade das dinâmicas locais dos territórios campestinos.

Essas inquietações fizeram com que procurássemos investigar a historização da educação do campo. Nesse sentido uma abordagem de



caráter bibliográfico foi o caminho que encontramos para saber como se deu a consolidação da educação do campo, pensado na perspectiva de um projeto de educação problematizadora para os sujeitos do campo.

### **História e memória**

Em sua obra *Memória coletiva*, Maurice Halbwachs, mostra que a construção da memória é fruto de uma vivência histórica edificada a partir da estrutura social e do tempo histórico. Assim sendo, estar diretamente ligada às lembranças que o indivíduo tem das lembranças individuais e coletivas que de alguma forma lhe deixaram marcas.

O autor acredita que o papel da memória é rememorar fatos do passado só que isso não se dar de maneira solitária, mas como extrato de memórias dos outros. A filósofa Marilena Chauí (1997), solidifica o pensamento de Maurice Halbwachs ao destacar que a memória é a capacidade humana de evocar o passado, reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais, é nossa primeira e fundamental experiência do tempo.

Assim, a busca pelo passado guarda peculiaridades para compreender trajetórias individuais e coletivas. Com a perspectiva de conhecer esse passado Ecleia Bosi (1994), utiliza o conceito de memória dos velhos para demonstrar que a memória é uma construção social e que é preciso retornar à memória dos antigos, ouvir suas histórias, suas narrativas, seus relatos de experiências de vidas.

Isto é, realizar escuta não significa somente valorizar a memória dos velhos é rememorar elementos do passado, ou seja, uma reflexão sobre a ótica do presente que permitirá aos sujeitos conhecer o funcionamento dos tecidos sociais de outros tempos. Esse processo é válido, pois nos permite que através de lembranças outroras possamos construir reflexões pertinentes sobre a acepção histórica do próprio de fatos do passado em virtude de ações do tempo presente.

Outro fator importante é que permite socializar tradições culturais que não foram grafadas, como antigamente não havia o hábito da escrita, por falta de política educacional para as classes subalternas, suas histórias eram produzidas e compartilhadas oralmente de geração em geração.

Já Le Goff (2006) utiliza o conceito de memória coletiva para argumentar que nas sociedades sem escrita esse é o elemento que marca a identidade de grupos e comunidades, pois se caracteriza pela lembrança cotidiana do passado marcada por datas, imagens e paisagens. Esses aspectos ao entrarem em contato com as vivências coletivas sofrem um processo de reelaboração, momento que são incorporados novas informações aos traços históricos, porém mantendo a coerência inicial dos fatos.

Oliveira (2013) argumenta que a memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou perdendo parte dele) e do futuro (mas podendo permitir espera-lo e compreende-lo).

No tocante essas memórias não se constituem em uma realidade imóvel, estática, nem são uma reconstituição exata de determinados fatos do passado, mas ao serem interpretadas a luz do presente lhes atribuímos novos significados de uma determinada realidade que foi sendo posta no esquecimento pelas memórias dominantes.

Nesse sentido Maurice Halbwachs (1990) nos mostra que história e memória não são sinônimos, porém categorias complementares que nos ajudam a compreender a realidade histórica. Assim, argumenta que não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória, portanto que por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, porém tudo aquilo que faz com que um acontecimento se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos relatam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto.

Bôas (2015, p. 250 e 251), utiliza-se de Nora (1984, p. XIX) para demonstrar esse fato.

Memória e história: longe de serem sinônimas, tomamos consciência que tudo as opõem. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido, está em permanente

evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, do inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, suscetíveis a longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um lugar vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Por ser afetiva e mágica, a memória se acomoda com detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, como operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, tornando-a sempre prosaica.

Portanto é preciso entender que a memória é um processo sempre em construção, todavia estar diretamente ligada as nossas lembranças que nós indivíduos temos das relações individuais e coletivas e que de alguma forma deixam marcas na memória histórica. Enquanto que a história estar em busca do conhecimento, daquilo que é real, verídico. Bôas (2015).

### **Identidade ou identidades?**

Pode-se dizer que não existe apenas uma definição para categorizar o termo identidade, por ser tratar de um tema abordado em diversas áreas do conhecimento. DaMata (1996), por exemplo, a concebe como o elemento que determina quem somos e o que nos diferencia dos demais, amplia sua conceituação para identidade social e como ela se constrói, demonstrando que é no meio de uma multidão de experiências dadas que todos os homens e sociedades forjam traços identitários.

Uma identidade dependendo do contexto na qual se constituiu pode representar a historicidade de uma sociedade, uma dinâmica contra hegemônica ou pode vir carregada de relações de poder. É preciso, então, que se analisem as intenções que há por trás da construção de processos identitários uma vez que estes podem vir carregados de ideologias dominantes e conservadoras que se alimentam à custa de “carente de identidade”.

Sobre essa carência de identidade Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 125), diz que quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de

subordinação. Os artistas europeus, por exemplo, nunca se perguntaram pela sua identidade, mas os africanos e latino-americanos são forçados a suscitar a questão da identidade.

Aqueles que acreditam serem “carentes de identidades” sentem-se excluídos por sentirem-se diferentes, acabam sendo convencidos pelos discursos homogeneizantes, passam a acreditar que aproximação com a semelhança é possível ter uma identidade. É preciso parecer com o outro para ser socialmente aceitável. Na maioria das vezes esse processo de sujeição ao outro é inconsciente, mas o processo de sujeição do outro nem tanto.

Outros já realizam um movimento contrário: ao invés de diminuir as diferenças para iguala-se ao outro, acentuam-na. Nesta condição a identidade é algo singular, sendo essa singularidade que os torna diferentes.

Outro autor que discute identidade é Stuart Hall (2005, p. 8) “o próprio conceito com o qual estamos lidando, "identidade", é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. O próprio autor considera que identidade não possui um caráter de fixidez, pois é fruto de uma construção histórica que vai sendo construída e reconstruída a partir dos espaços de tempo em que se inserem os sujeitos ao longo de sua vida.

Utilizando a definição Sturt Hall (2005), enfatiza-se que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos que é construída a partir da relação com o outro, valendo-se dessas definições sobre identidade faz uma reflexão sobre a identidade das escolas e dos educadores do campo.

Oliveira (2013) argumenta que falar de identidade é pensar na complexidade nos diferentes hábitos e costumes que cada indivíduo traz consigo, nesse sentido é importante sobre os modos de vida existentes e modos de construir saberes diversos. Diante da complexidade existem também no contexto escolar as mais diversas formas de ensinar, surgem diferentes contextos sociais, culturais que conduzem as identidades dos

educadores do campo, levando em consideração, os espaços onde estão inseridos, a realidade local de cada comunidade.

### **Educação do campo: um breve histórico**

Ricouer (2007) argumenta que a memória transmite à história, mas que ela transmite também à reapropriação do passado histórico pela memória uma vez que o reconhecimento continua um privilégio da memória, do qual a história está desprovida. Tomando esses aspectos trabalhados pelo autor haveremos de verificar que memória e história em suas acepções trabalham numa linha muito tênue.

Assim para que possamos refletir sobre a consolidação da Educação do Campo, enquanto categoria educacional no Brasil é preciso acionar as memórias individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos nesse processo histórico, pois a memória nos dar a capacidade de rememorar o passado.

A biografia da Educação do Campo no Brasil é uma história particular e não pode ser contada sem as lutas e os enfrentamentos dos movimentos sociais em prol de melhorias de suas condições de vida, reforma agrária, resistência e enfrentamento ao projeto de desenvolvimento capitalista imposto pela elite dominante ao país. Um processo que foi gradativamente sendo consolidado, haja vista que vai à contramão das reformas educacionais vinculadas ao espaço urbano.

Araújo (2014) nos indica que a Educação do Campo nasce com dois pressupostos, primeiro de consolidar um projeto de cidadania coletiva, haja vista que a concepção de campo imposto pelo capital, na maioria das vezes, nega a existência desses sujeitos, segundo com o desafio de atingir as regiões mais vitimadas pela exploração do capital, o campo sendo um exemplo de luta contra a colonialidade do poder já que se coloca, declaradamente, em favor de populações descendentes de servos e escravos da colonização na América (mestiços, negros e indígenas) e que foram expropriados dos princípios fundantes da modernidade: igualdade, autonomia e liberdade.

A autora citada relata que, estudos empreendidos sobre educação não urbana no Brasil, indicam que esta era tratada, até 1960, como educação rural, e que, a partir dos anos de 1990, passou a ser denominada de educação do campo. Essa mudança parte da ideia

inspirada na revolução campesina, de que o campo é o lugar onde se encontram os grupos capazes de fazer a revolução com grande capacidade para transformar a sociedade alienada que o capitalismo criou em uma sociedade socialista.

No entanto, o modelo de desenvolvimento voltado para o capital, influenciado, de maneira especial pela modernização de alguns setores da agricultura, especialmente o agronegócio e o latifúndio têm colocado dificuldades para implementar um paradigma de campo configurado a partir dos sujeitos locais. Esse novo modelo vem na “contramão” do capital, que se reconfigura a partir da exploração dos trabalhadores, gerando riqueza aos donos dos meios de produção e condições degradantes aos trabalhadores que sobrevivem da venda da força de trabalho, coloca-se ao lado dos sujeitos do campo, tornando-os protagonistas de sua condição material de existência vinculados a produção da terra, alicerçando seu desenvolvimento na diversidade ambiental e sociocultural do homem do campo.

Esse modelo voltado ao mundo do trabalho das populações tradicionais tem com condição o uso sustentável dos recursos naturais e a proteção da memória cultural de seus antepassados e que possa promover um;

[...] desenvolvimento territorial com valorização da agricultura familiar, tendo a Reforma Agrária como condição para concretização deste projeto. Defende-se ainda com essa expressão o protagonismo dos sujeitos do campo que são: pequenos agricultores, pescadores, indígenas, ribeirinhos, assetados, reassentados, lavradores, roceiros, povos da floresta, caipiras, boias frias, meeiros, agregados, caboclos, sem-terra. (SILVA, p. 140, 2014, Apud. FERNANDES; MOLINA, 2004).

Dentro dessa perspectiva a escola do campo deve ser um espaço de valorização desses sujeitos e de seus saberes, de modo que possibilite a vivência e socialização das relações sociais; a construção de uma visão de mundo mais comprometida com o processo de humanização dessas pessoas e sua condição de sujeito; a valorização e o cultivo de identidades; a socialização e produção de seus diferentes saberes, um local onde o campo possa ser visto como um espaço que tem vida (Idem).

Porém, esse reconhecimento não se deu por acaso, foi sendo construído a partir de uma ampla mobilização dos movimentos sociais. Foram estes e suas mobilizações que colocaram o campo em evidência, deram uma nova dinâmica político social o que possibilitou uma visão mais ampla dos sujeitos e suas demandas sociais, assim sendo, a educação se tornou condição essencial para o desenvolvimento do campo, tão a construção da cidadania coletiva.

Diante do protagonismo dos sujeitos do campo, o Estado brasileiro foi obrigado, a partir das pressões sociais, a ter um olhar mais particularizado para com a educação do campo. Assim, passou a tratá-la no campo do direito à igualdade entre os sujeitos e do respeito as diferenças socioculturais destes, porém ainda assim salvaguardando óticas urbanas, sendo a princípio categorizada como rural.

Nesse sentido, a educação do campo quando categorizada como rural, significa dizer que toda sua estrutura ainda preserva características urbanas, sendo sua dinâmica orientada a partir de um currículo que vem da cidade para ser materializado no “chão” da escola do campo. Logo essa escola vem na contramão do modelo pensado pelos movimentos sociais que apresenta proposições para a organização escolar e sua função social a partir de uma construção coletiva de escola, referendando seus processos pedagógicos na participação ativa dos sujeitos locais.

Cabe destacar que está escola do campo deve ter como premissa socializar as vivências, as relações sociais na perspectiva de construir de diferentes saberes a partir da ótica campesina.

A educação do campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (SILVA, 2014, p. 139, Apud, CALDART, 2004b, p.48).  
(...)

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, que é um documento importante na oferta de educação os povos do campo, institui a educação desses sujeitos como rural, salvaguardando que era somente necessário adaptar a Educação Básica às especificidades locais.

Reconhece nos artigos 23 e 28 a oferta da educação rural e a desvinculação da escola rural em relação à urbana. Porém, preconiza como uma proposta que se adeque às peculiaridades locais, em vez de ser construída a partir da realidade do campo (PIRES; 2012).

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternâncias regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.  
Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do círculo agrícola e as condições climáticas.

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A proposição acima não vê a educação rural atrelada as reais condições de existência dos sujeitos do campo, mas sim como uma extensão da escola urbana, sendo necessário apenas adaptar as necessidades locais, ou seja, as escolas rurais, na verdade ensinam a história dos sujeitos urbanos, vendem a cidade como um espaço desenvolvido, enquanto que o campo um espaço atrasado e sem perspectiva de vida.

Diante desse cenário a verdadeira Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo.

Os movimentos sociais vêm se constituindo como agentes principais em luta pela terra, nas últimas décadas do século XX, quando se depararam com a ausência da escola. Dessa forma, a luta foi ampliada no sentido de criar alternativas educativas que atendessem às necessidades desses movimentos, tais como: os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Sem



## DNA Educação

Terra (MST), as lutas dos(as) agricultores(as) familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de Educação Popular, as práticas educativas das Comunidades Eclesiais de base, entre outras, são sementes de onde brotou o Movimento por uma Educação do Campo. (PIRES, p. 93, 2012).  
(...)

O Movimento por uma Educação do Campo era composto por movimentos sociais ligados ao campo e a reforma agrária, organizações não governamentais, representantes das universidades e órgãos públicos. Foi criado com o objetivo de ser um espaço de discussão e articulação nacional sobre Educação do Campo, onde pudessem materializar propostas educacionais que contemplasse a diversidade do povo camponês.

Este movimento visualiza um paradigma educacional como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores dos povos tradicionais, vinculado há um projeto de desenvolvimento sustentável do campo. Nesse contexto, a educação se constitui como um instrumento de emancipação político social que tem como princípio o respeito a cultura dos povos do campo, suas crenças, seus valores e seus costumes.

O reconhecimento da Educação do Campo foi consolidado a partir do “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)”, em julho de 1997 em Brasília, que contou com a coordenação do MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Como fruto desse encontro surgiu a “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, de 27 a 31 de julho de 1998 na cidade de Luziânia, Goiás. Segundo Caldart (2004, p. 1), “o movimento do batismo coletivo de um povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. Nessa conferência os sujeitos reafirmaram sua condição de homem do campo e este como espaço de vida digna, sobretudo legitimaram a luta por uma “educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a

intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz” (KOLLING, 1999).

### **Que elementos o estudo da memória traz para a educação do campo**

Pode-se dizer que uma das funções da memória é rememorar fatos preteridos, no caso da educação do campo, uma política educacional excludente, de negação de direitos, pautada em aspectos urbanos de inferiorização dos saberes culturais dos sujeitos do campo. Serve também para conhecer o processo de luta dos movimentos sociais do campo por uma educação que valorizasse os aspectos da vida campesina.

No tocante a é que a narrativa da Educação do Campo no Brasil é marcada por traços históricos de lutas, enfrentamentos e resistência dos movimentos sociais ao projeto de desenvolvimento capitalista imposto pela elite dominante ao país, sobretudo, ao campo. Significa, dizer que vai além da terra, reforma agrária, educação, insere-se na construção de um projeto popular para o campo, onde os sujeitos possam ser protagonistas de suas histórias.

É uma dinâmica que envolve a memórias individuais e coletivas de muitos sujeitos e movimentos sociais que tem lutado pela garantia de direitos constitucionais para homens e mulheres dos territórios campesinos. Por isso que trazer o estudo da memória para o campo epistemológico da educação do campo significa validar a existência de uma diversidade de sujeitos que tem buscado repensar sua trajetória educacional de forma individual e coletiva.

Portanto, a memória da educação do campo é produto de memórias individuais e coletivas que gradativamente estão sendo construída através da luta dos sujeitos e movimentos que estão envolvidos na luta por esta educação aos habitantes do campo. Halbwachs (1990) contribui nessa assertiva argumentando que a memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal.

Logo, podemos aferir que a educação do campo não se constitui um campo uniforme de análise, apresenta diferentes abordagens, devido à multiplicidade de movimentos sociais e territórios que estão envolvidos, sendo que o fator que os une é a memória coletiva que carregam, ou seja, uma educação que valorize a cultura do povo do campo, mas também garantido a construção da memória individual de cada um desses movimentos.

Ao trazermos o estudo da memória para a educação do campo nos possibilita além de conhecer a diversidade de sujeitos e movimentos que estão envolvidos, mas também que é necessário respeitar a memória individual de cada um destes em seus territórios. Assim, permite-nos refletir sobre e identificar quem são os sujeitos do campo, qual o perfil da escola do campo, quem são os educadores do campo? Logo, não podemos tratar a educação do campo com os mesmos aspectos da educação urbana, por que sua identidade é construída cotidianamente a partir da memória dos sujeitos do campo.

Assim, pensar a educação do campo a partir dos sujeitos do campo, significa rememoração das lutas dos sujeitos do campo, sobretudo dos movimentos sociais, inserido-se numa proposta contra-hegemonica. Uma educação assim que tem em seu cerne o caráter problematizador da realidade, no sentido de transformar consciência ingênua em consciência crítica, capaz de pensar o campo na sua dimensão plural.

### **Considerações conclusivas**

A história de educação no Brasil é marcada através de privilégios de uma pequena parcela da sociedade que determinou suas diretrizes e finalidades, além de reproduzir o modelo dominante de exploração. Por isso, sempre ocupou lugar de destaque na subordinação das populações tradicionais, pois suas propostas procuraram sempre transmitir a cultura e valores de determinadas classes sociais.

Seu processo pedagógico sempre esteve voltado para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Uma educação urbanocêntrica, que contemporizou uma narrativa que a cidade é o espaço humano, desenvolvido, enquanto que o campo é tido como atrasado. Em nenhum ou poucos momentos da história, esse paradigma

educacional pensou em proporcionar uma educação emancipatória ao trabalhador.

A partir desse processo de exclusão educacional que as propostas de educação do campo, pautada a partir da ótica dos movimentos sociais, buscam protagonizar um processo educacional que valorize a memória do homem/mulher do campo. Uma educação emancipatória, crítica, viva que carrega a marca a luta, a história, costumes e valores do povo do campo.

Uma proposta contra hegemônica de educação que se solidifica através da participação, do diálogo entre os sujeitos, onde o respeito com as especificidades, regionalidades étnicas, culturais são premissas fundamentais para consolidar um processo que transcende a tarefa de ensinar-aprender sim insere na dimensão humana de liberdade. Portanto, uma proposta de educação do campo só terá sentido se realmente abranger a dinâmica político social dos sujeitos do campo.

### Referências

- ARROYO, Miguel González. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo Maçano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Política de Formação de Educadores (as) do Campo**. São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp>.
- ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. **Pesquisa e educação na Amazônia. Reflexões Epistemológicas e políticas**. Belém: EDUFPA, 2014.
- BÔAS, Lúcia Villas. **História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar**. *Cadernos de Pesquisa* v.45 n.156 p.244-258 abr./jun. 2015.
- BOSI, Ecleia. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. INEP. Resultados do Ideb 2011: metas de qualidade foram cumpridas. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.portalideb.inep.gov.br>.
- COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo**. Belém, 2012. Disponível em <http://www.uepa2.br>.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo. Ed: Ática, 1997.

- HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo. Edições Vértice Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- MOLINA, C. M. **Desafios para os educadores e educadoras do campo**. In: KOLLING, E. J & CEROLI, P.R & CALDART (Org). Educação do campo: Identidades e Políticas Públicas. Coleção: Por uma educação do campo. Brasília: 2003.
- PIRES, Angela Monteiro: **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**. N° 01, 1999.
- LE GOFF, Jacque. **História e Memória**. 4° ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas. São Paulo. Editora Unicamp; 2007.
- SILVA, Gilmar Pereira. **Educação do campo na Amazônia: uma experiência**. Belém: EDUFPA, 2007.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco; 1986.
- OLIVEIRA, Sílvia do Nascimento. **Memórias de Saberes construídos no processo de ser professor na Vila Que Era (Bragança-Pará)**. UFPA, Bragança, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. 5° ed. Cortes, São Paulo, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2005.

## SISTEMAS DE NUMERAÇÃO ROMANO: A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO PRÁTICA METODOLÓGICA DE ENSINO.

*Aderian dos Santos Rodrigues<sup>1</sup>  
Carlos André Sardinha da Silva<sup>2</sup>  
Cleyson Pinho Damacena<sup>3</sup>*

### RESUMO:

Este trabalho contém a pesquisa e aplicação de uma proposta metodológica para o ensino do conteúdo de Sistema de Numeração Romano utilizando-se da História da Matemática como método de ensino, com o auxílio de instrumentos lúdicos. Objetivou-se tornar a aula de matemática um momento de aprendizado proveitoso, onde o aluno participa do processo como agente ativo, sendo capaz de promover a construção de seu próprio conhecimento ao passo que se diverte. Diante disso, analisando os dados obtidos através do questionário e observações realizadas durante a aplicação deste, foi possível analisar de forma positiva o método apresentado.

**Palavras-chave:** História da matemática; Números Romanos.

### ABSTRACT:

This work contains the research and application of a methodological proposal for the teaching of the content of Roman Numeration System using the History of Mathematics as a method of teaching, with the aid of playful instruments. The objective was to make the mathematics class a useful learning moment, where the student participates in the process as an active agent, being able to promote the construction of his own knowledge while having fun. Therefore, analyzing the data obtained through the questionnaire and observations made during the application of this questionnaire, it was possible to analyze in a positive way the presented method.

**Keywords:** History of mathematics; Roman numbers.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática, UEPA - Campus Moju - aderian94@live.com;

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática, UEPA - Campus Moju - carlosilva790@gmail.com;

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática, UEPA - Campus Moju - cleysondamacena@gmail.com

## Introdução

O ensino da educação básica, colocado em prática no contemporâneo, nos evidencia as carências existentes dentro da sala de aula com relação à instrumentos e ferramentas capazes de aprimorar as atuais metodologias de ensino de matemática, que de acordo com os PCNs (p. 37. 1998), têm sido a repetição e reprodução mecânicas de exercícios de fixação, os quais são repassados pelo professor no uso oral da palavra, que exemplifica e define de maneira simplificada os conteúdos. Os PCNs afirmam que esta metodologia de ensino não tem sido suficiente para o aprendizado dos alunos, visto que:

Essa prática de ensino tem se mostrado ineficaz, pois a reprodução correta pode ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir alguns procedimentos mecânicos, mas não apreendeu o conteúdo e não sabe utilizá-lo em outros contextos. (BRASIL. p. 37. 1998)

Logo, torna-se desafiador para o professor de matemática ministrar conteúdos e obter aproveitamento de uma turma por completo, principalmente sem a utilização de ferramentas lúdicas e sem o auxílio de métodos diferenciados dos tradicionalmente utilizados. E, para tanto os PCNs (p. 38. 1998) definem o papel do professor dentro da sala de aula, não mais como um simples expositor de conteúdo, mas como facilitador, mediador, organizador, incentivador e avaliador dentro do processo de ensino aprendizagem, pois ele passará a ser o meio pelo qual o aluno recebe as informações necessárias, das quais não tem acesso sem o auxílio do professor, bem como o professor irá avaliar as condições necessárias para adequar as metodologias ao perfil do aluno, ele também deverá promover propostas de ensino de acordo com a avaliação realizada e, por meio de observações, diálogo e instrumentos aplicados deverá avaliar as competências desenvolvidas pelo aluno. E posteriormente, poderá utilizar estas informações para, se necessário, reestruturar as suas atitudes dentro do processo.

D'Ambrósio (p. 27. 1999) afirma ainda que é impossível discutir estas práticas educativas que se fundamentem na cultura, em estilos de aprendizagem e nas tradições sem recorrer à História, mais ainda que a

história da matemática deve ser aplicada no contexto cultural e histórico do indivíduo, pois está serve

[...] para destacar que essa Matemática teve sua origem nas culturas da antiguidade mediterrânea e se desenvolveu ao longo da Idade Média e somente a partir do século XVII se organizou como um corpo de conhecimentos, com um estilo próprio; (D'AMBROSIO,1999. p. 27).

Desta forma, o autor deixa claro que a história é um elemento fundamental que deve ser utilizado dentro do processo de ensino aprendizagem, pois a escola é um instrumento propagador de cultura, a qual é parte integrante histórico da social, logo, sem este elemento dentro do ensino, é impossível promover a propagação de conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade de maneira completa. Portanto, o uso da História da Matemática, torna-se uma sugestão metodológica que propõe que o aluno seja agente participativo no processo de ensino aprendizagem em matemática, uma vez que, este método de ensino propõe que o aluno compreenda as razões e caminhos pelos quais a matemática desenvolveu-se, até se tornar o que é atualmente, sendo assim, torna-se possível o educando acompanhar a construção da história da matemática e criar seus métodos e conceitos individuais à respeito do conteúdo. Sobre isto, os PCNs contribuem dizendo que:

[...] ao verificar o alto nível de abstração matemática de algumas culturas antigas, o aluno poderá compreender que o avanço tecnológico de hoje não seria possível sem a herança cultural de gerações passadas. Desse modo, será possível entender as razões que levam alguns povos a respeitar e conviver com práticas antigas de calcular, como o uso do ábaco, ao lado dos computadores de última geração. (BRASIL, 1998, p. 43).

### **Referencial teórico**

O presente trabalho desenvolve uma pesquisa na qual está embasada nas ideias dos autores Miorin e Miguel (2011), Souza (2017), Lins e Gimenez (1997), Melo (2014), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais partilham de ideias similares, pois discorrem à respeito das metodologias de ensino diferenciadas como métodos de ensino, como a história da matemática. Tais discussões sanam sobre os métodos facilitadores de



ensino supracitados, buscando enfatizar a importância de inserir tais métodos e os resultados desta inserção no campo da educação.

Para compreender a razão da escolha do método: História da Matemática como método de ensino, é necessário primeiramente, compreender a importância do brincar, dentro do processo de ensino e aprendizagem e, desta maneira destaca-se que o momento de aprendizagem não necessariamente deve ser formal e cerimonioso, mas pode ser o momento de partilha de experiências e diversão ao mesmo tempo em que se aprende. Além disso, é notável que o lúdico possibilita a produção de uma experiência significativa para as crianças, tanto em termos de conteúdos escolares como do desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, Souza (2010, p. 07) afirma que,

A atividade lúdica estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionam aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção, aspectos indispensáveis à saúde e ao bom desempenho acadêmico. SOUZA (p. 07. 2010)

Para Souza (2010), a ludicidade dentro da atividade educacional é essencial, pois proporciona no educando maior estímulo no que diz respeito à assimilação do conteúdo apresentado. E, com base na fala do autor, compreende-se que tal método propicia consideravelmente o desenvolvimento do cognitivo do aluno e, ainda é possível notar que através da ludicidade, a curiosidade, a autoconfiança e a concentração se desenvolvem com veemência na criança. Tais características são importantes, pois contribuem para o desenvolvimento do aluno, não somente na disciplina matemática, mas também em todos os aspectos da vida.

Para desenvolver o método proposto, é necessário repensar as práticas pedagógicas atuantes dentro de sala de aula, as quais estão relacionadas ao professor e aluno como agentes separados com papéis distintos dentro do processo, em que o professor torna-se o detentor do conhecimento e o aluno o agente passivo, sem participação dentro do processo citado. A esse respeito, os PCNs (1998), afirmam que,

Tradicionalmente, a prática mais freqüente no ensino de Matemática era aquela em que o professor apresentava o conteúdo oralmente, partindo de definições, exemplos, demonstração de

propriedades, seguidos de exercícios de aprendizagem, fixação e aplicação, e pressupunha que o aluno aprendia pela reprodução. Considerava-se que uma reprodução correta era evidência de que ocorrera a aprendizagem. BRASIL (p. 30. 1998)

Logo, pensou-se que o aluno deve deixar de ser um simples receptor de conteúdo, passando a participar de maneira interativa da construção do seu próprio conhecimento, atuando diretamente dentro do processo de ensino-aprendizagem, não mais como um agente passivo, sem interferências, mas como um produtor de ideias e construtor de pensamentos.

Para que tais realizações sejam possíveis, é necessário compreender que não se deve desconsiderar, excluindo as atuais práticas educacionais, mas deve-se acrescentar a estes métodos auxiliares, os quais trarão melhorias ao ensino. Lins e Gimenez (1997) trazem sua contribuição a esse respeito, afirmando que o docente não deve substituir as técnicas já utilizadas, mas complementar, com ideias que venham aprimorar a metodologia de ensino já utilizada. E, para tal fim é imprescindível destacar o papel do professor mediante às tomadas de decisões dentro da escolha de materiais e métodos a serem aplicados dentro de sala de aula.

O professor deve, embasado em argumentos objetivos selecionar as ferramentas que deverão ser utilizadas dentro deste processo, o qual deverá levar em consideração as características peculiares dos educandos que compõe a turma onde será aplicado o método e, isto, de maneira acentuadamente contínua, neste sentido, os PCNs afirmam que,

[...] o papel do professor, que, conhecendo os conteúdos de sua disciplina e estando convicto da importância e da possibilidade de seu aprendizado por todos os seus alunos, é quem seleciona conteúdos instrucionais compatíveis com os objetivos definidos no projeto pedagógico; problematiza tais conteúdos, promove e media o diálogo educativo; favorece o surgimento de condições para que os alunos assumam o centro da atividade educativa, tornando-se agentes do aprendizado; articula abstrato e concreto, assim como teoria e prática; cuida da contínua adequação da linguagem, com a crescente capacidade do aluno. (BRASIL p. 51. 1998)

Os PCNs corroboram da ideia de que o docente conhecedor e íntimo da turma, é capaz de reconhecer as dificuldades que a turma

possui e, a partir de sua análise como docente, este será capaz de selecionar os métodos que trarão benefícios, contribuindo com o desenvolvimento da turma.

O grande problema da matemática atuante dentro da educação atual, é a falta de contextualização com o meio externo do aluno, isto é, na maioria das vezes para o aluno, a matemática é apenas uma matéria escolar, que não faz nenhum sentido ser aplicada no cotidiano social do mesmo. Os PCNs admitem tal pensamento quando afirmam que,

O conhecimento matemático é fruto de um processo de que fazem parte a imaginação, os contra-exemplos, as conjecturas, as críticas, os erros e os acertos. Mas ele é apresentado de forma descontextualizada, atemporal e geral, porque é preocupação do matemático comunicar resultados e não o processo pelo qual os produziu. BRASIL (p. 24. 1988)

A proposta da História da matemática como método de ensino, vem reorganizar o atual método descontextualizado de ensino da matemática citado pelos PCNs, pois a história influencia diretamente no contexto social da sala de aula, já que de acordo com os PCNs, esta vai além da relação intraclasses, possibilitando a visualização de maneira mais real da formulação dos conceitos matemáticos, trazendo ao contexto cultural e social do aluno o conteúdo a ser aprendido e, desta maneira, a história da matemática contribui com o aprofundamento da compreensão dos conteúdos, uma vez que, esta “[...] tem uma relevância para o aprendizado que transcende a relação social, pois ilustra também o desenvolvimento e a evolução dos conceitos a serem aprendidos.” (BRASIL p. 54. 1998).

A partir da história da matemática, juntamente com ferramentas lúdicas, é possível que o processo de ensino e aprendizagem propicie ao aluno, que este crie associações e entenda os processos pelos quais os cálculos se desenvolvem. A maneira tradicional do ensino dos conteúdos matemáticos torna dificultoso o caminho para o aluno compreender as razões pelas quais as definições foram criadas e os conceitos foram ditados, visto que “[...] a forma lógica e emplumada através da qual o conteúdo matemático é normalmente exposto ao aluno, não reflete o modo como esse conhecimento foi historicamente produzido.” (MIGUEL; MIORIN, 2011, p.52).

Este resultado é possível porque com a utilização do método proposto, o qual diferindo-se do método tradicional de ensino mecanizado, propõe que o educando construa os próprios conceitos matemáticos de maneira concreta, de modo que o próprio aluno poderá percorrer os caminhos da construção dos conceitos e ações predefinidas com respeito ao conteúdo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a história da matemática é um dos recursos que pode proporcionar o interesse do educando pelo conteúdo, pois através da mesma, é possível visualizar o contexto e os conceitos matemáticos de maneira mais significativa para o aluno, ou seja, o aluno poderá compreender a matemática de maneira mais íntima através de tal método, sendo capaz de associar conceitos já conhecidos historicamente a outros mais abstratos. Pois,

Além dos diferentes recursos didáticos e materiais, como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica, é importante incluir a história da Matemática como recurso que pode despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar Matemática. BNCC (p. 296. 2017).

Como ferramenta de auxílio para contribuir com o conhecimento do princípio da adição que ocorre dentro do conteúdo de Sistema de Numeração Romano, o Ábaco torna possível limitar a necessidade que o educando possui de compreender e associar a noção da adição, visto que, este possui o sistema de numeração que utilizado, que é o decimal, pois os agrupamentos e reagrupamentos são feitos de dez em dez. Sendo um instrumento de material palpável, proporciona contato direto do aluno com o instrumento. Além disso, este recurso é facilmente encontrado nas escolas do Brasil, segundo Souza (2017, p. 1-2), o Ábaco hoje está presente na escola,

[...] como um recurso auxiliar na compreensão da relação de ordem definida no sistema de numeração decimal, bem como o conceito de valor posicional [...], tendo suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, no processo de aprendizagem. SOUZA (p. 1-2. 2017).

Tal ferramenta auxilia o professor na aula de Sistema de Numeração Romano, pois o professor pode utilizá-lo como um meio

visual e palpável, no qual o aluno pode ter contato físico e, deste modo propicia a participação das crianças na aula por meio de discussões, diálogos e manuseio da ferramenta.

Tal qual, é a roda de conversa: um meio que à princípio, possibilita a interação mútua entre o professor e o aluno. Mediante à esta, é possível haver liberdade expressiva, na qual o aluno pode expor seus pensamentos e propostas que contribuem com a formação do conhecimento do grupo, de maneira que o pensamento individual passa a ser uma hipótese para a construção de um pensamento maior. A ferramenta roda de conversa traz grandes contribuições para a educação, uma vez que a partir desta, o professor também é capaz de refletir em conjunto com o aluno à respeito do conteúdo, recolhendo as informações absorvidas pelos educandos. Sobre isto, uma pesquisa publicada na revista *Imagens da Educação* em 2014, constatou que:

[...] possibilitou identificar a relevância da técnica utilizada para a coleta/construção dos dados, denominada de Roda de Conversa, à medida que oportunizou aos professores e alunos um momento de discussão, interação e reflexão, itens desejados na relação professor/aluno e tidos como distantes no cotidiano escolar, segundo os participantes da pesquisa. (MELO e CRUZ. p. 36. 2014).

Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, selecionou-se o método de História da Matemática com o auxílio das ferramentas lúdicas: vídeos, Ábaco e roda de conversa, para se ensinar o conteúdo de Sistemas de Números Romanos, porquanto, despertando no discente a experiência da construção do conhecimento por meio de alternativas recreativas, fazendo-o aperfeiçoar e/ou criar conceitos próprios à respeito dos conteúdos ensinados, é possível obter grande chance de aproveitamento e promover a significação ao conteúdo apresentado aos discentes.

### **Métodos e resultados**

A aplicação aconteceu na turma do 6º ano “A” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauro Sodré no município de Moju/PA. Este foi dividido em três momentos, os quais estão separados entre a elaboração e aplicação.

O primeiro momento aconteceu na Universidade do Estado do Pará, para elaboração e apresentação da proposta ao professor orientador e, posteriormente foi realizada a confecção dos materiais.

No segundo momento aconteceu a aplicação na escola dos métodos propostos: o vídeo que se trata da origem dos Números Romanos; em seguida a roda de conversa com professores e alunos com o objetivo de instigar nos educandos a criação de seus próprios métodos de contagem a partir dos métodos vistos anteriormente no vídeo; juntamente com estes o Ábaco, que foi apresentado para a turma com o objetivo de fixar a ideia da adição utilizada no sistema de números romanos.

**Figura 01: Apresentação de vídeos.**



Foto 02: roda de conversa



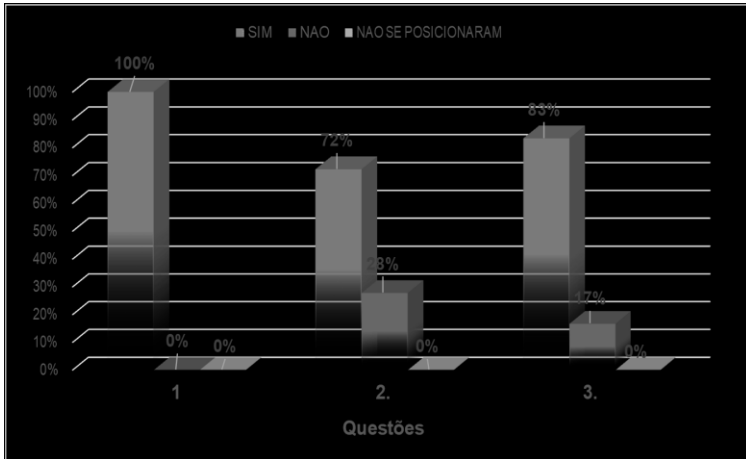
No terceiro momento foi entregue aos alunos um questionário contendo três perguntas de múltipla escolha, munido de duas alternativas para cada questionamento.

1. Você gostou de aprender matemática através da história da Matemática? ( ) Sim ( ) Não; 2. Você conseguiu entender o Sistema de Numeração Romano através da história da Matemática? ( ) Sim ( ) Não; 3. Você prefere estudar o Sistema de Numeração Romano através dos métodos que utilizamos, ou através do método tradicional? Se for através do nosso método responda sim, se for através do método tradicional responda não.

Após a aplicação do questionário aos alunos, foi possível obter as respostas, as quais estão dispostas no quadro abaixo:

Resposta	Questões		
	1	2	3
SIM	18	13	15
NÃO	0	5	3
NÃO SE POSICIONARAM	0	0	0

Gráfico 01: Avaliações acerca das perguntas do questionário.



Fonte: pesquisa de campo (Fevereiro/2018)

Ao analisar o gráfico, percebe-se que os alunos, como um todo, se interessaram pelo método de ensino aplicado, mostrando que este pode ser interessante, tanto para o aluno, quanto para o professor, pois chamou a atenção dos alunos e uma grande maioria conseguiu absorver o conteúdo, como o objetivo.

É possível também, observar no gráfico, que a maioria dos alunos conseguiu compreender o conteúdo de Sistemas de Numeração romano através do método aplicado, exceto 5 (cinco), dos 18 (dezoito) alunos participantes da pesquisa de opinião. Pode-se concluir, através destes dados que foi possível alcançar o objetivo esperado com relação a disseminação do conteúdo abordado. Diante do exposto no gráfico, pode-se afirmar que a utilização da metodologia proposta alcançou o objetivo, no que se refere ao instigar do aluno pelo interesse no conteúdo explicado.

### Considerações finais

Por meio dos resultados obtidos no questionário aplicado, pode-se afirmar que a história da matemática tem muito a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma abordagem diferenciada do conteúdo ministrado, deixando de lado o método



tradicional de ensino e ainda, despertando a curiosidade do aluno para que estes criem seus próprios conceitos dentro do assunto abordado, tirando do professor o papel de único detentor do conhecimento. Diante disso conclui-se que foi possível alcançar o objetivo esperado de ensinar o conteúdo por meio do recurso da História da Matemática. Assim, este trabalho mostra a importância de se trabalhar com metodologias que diferem a didática tradicional, trazendo para o ensino propostas diferenciadas para transmitir o conteúdo.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. p. 113
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **A História Da Matemática: Questões Historiográficas E Políticas E Reflexos Na Educação Matemática**, editora UNESP, São Paulo, 1999. p. 47.
- MIGUEL, Antônio; MIORIN, Maria Ângela. **História na Educação Matemática: Propostas e Desafios**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 208
- SOUZA, Marinilza Apolinaria Borges de. **A Importância Das Brincadeiras E Jogos Matemáticos Na Educação Infantil**. 2010. p. 21. Disponível em: <<http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/A%20IMPORTÂNCIA%20DAS%20BRINCADEIRAS%20E%20JOGOS%20MATEMÁTICOS%20NA%20EDUCAÇÃO%20INFANTIL%20MARINILZA%20BORGES.pdf>>
- SOUZA, Sabrina Moreira. **O Uso Do Ábaco No Ensino Da Matemática: Uma Experiência Na Formação Em Nível Médio De Docentes**. 2017. p. 10, Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/31635>>
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC - APRESENTAÇÃO**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 08 de Março de 2018.
- LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas/São Paulo: Papirus 1997. 7ª Ed, 2006.

## A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADA POR ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.

*Alane de Moraes dos Santos<sup>1</sup>*  
*Edna Maria Feitosa Neves Moura<sup>2</sup>*  
*Ivanildo Costa dos Santos<sup>3</sup>*  
*Tainá Salmito Cruz de Lima<sup>4</sup>*  
*Silene Cerdeira Silvino da Silva<sup>5</sup>*

### RESUMO:

A presente pesquisa ocorreu em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Fortaleza, Ceará (CE), com dezessete crianças e uma professora. Com base na teoria da Psicogênese da Língua Escrita (1999), foi realizado um diagnóstico inicial para averiguar os níveis de escrita das crianças, para planejamento da sequência de atividades, e, por último, aplicou-se um novo teste, para verificar as possíveis evoluções da escrita da turma. Os resultados mostram as evoluções da escrita das crianças, em três meses, com a descrição das atividades que foram realizadas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Psicogênese da Língua Escrita. Níveis de escrita.

### ABSTRACT:

The present research was carried out in a class of the first year of an Elementary school in a public school in the municipality of Fortaleza, Ceará (Ce), with seventeen children and a teacher. Based on the Psychogenesis Language Theory (1999), an initial diagnosis was made to ascertain the writing evolution of the students, to plan the sequence of activities and finally a new test was applied to verify the possible evolutions of the students. The results show the evolution of children's writing in three months, with a description of the activities that were performed.

**Keywords:** Literacy. Psychogenesis of the Written Language. Writing levels.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará; Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia; Bolsista do Programa de Monitoria Acadêmica (PROMAC).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Ceará; Especialista em Gestão Escolar UECE/UDESC; Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC-CE).

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Ceará; Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Ceará; Estudante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

<sup>5</sup> Universidade Regional do Cariri; Mestre em Educação; Professora do Curso de Pedagogia (URCA).

## Introdução

Este estudo propõe mostrar que a criança constrói diferentes hipóteses de escrita e apresenta evoluções, quando protagonista de sua aprendizagem, com a mediação de atividades que levem em consideração a cultura e o ambiente letrado no qual ela se encontra antes e durante o processo de alfabetização. Com a contribuição da teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), percebemos que a criança precisa compreender o que a escrita representa (como, para que e por que usar) e de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Todo esse processo de aprender a ler e a escrever talvez seja um dos maiores desafios para crianças e ainda para adultos. A ação de ensinar a ler e a escrever só acontece mediante o uso na sua prática social, o que torna o processo mais significativo para o aprendiz. Fazer com que essas ações sejam empregadas na realidade da criança torna-se um desafio, pois muitos professores ainda não conseguem realizar essa associação, por isso recorrem a velhos métodos que têm como objetivo a forma como o professor ensina e não como a criança aprende. Ao focar apenas nos métodos, o docente não proporciona à criança a reflexão sobre sua aprendizagem da escrita. Isso torna o processo repetitivo e mecânico, como, por exemplo, no uso da cópia e da memorização como estratégias de ensino, as quais não possibilitam qualquer questionamento ou reflexão (MORAES, 2012).

Considerar as práticas sociais de leitura e de escrita do cotidiano é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança. Nesse sentido, o papel da escola deve ser de oportunizar vivências contextualizadas na realidade da criança, depois evoluir para novas propostas. Dessa forma, inserida nesse sentimento de pertencimento dentro de uma sociedade, a escola possibilita a intervenção e a reflexão no aprendizado da leitura e da escrita de forma consciente e crítica.

As crianças já chegam à escola com conhecimentos sobre a escrita do mundo em que vivem. Elas aprendem quando são estimuladas a interagirem com os diversos gêneros textuais em diferentes portadores de textos. Além disso, aprender a ler e a escrever não é tão somente percepção, decodificação e memorização, mas também saber o significado da função social da leitura e da escrita, pois a criança

reconstrói, reflete sobre o sistema linguístico, seu funcionamento, suas estruturas e sobre seus níveis cognitivos, num processo de elaboração de hipóteses. A partir dessas experiências significativas de reflexão, a criança vence as barreiras do sistema, sendo capaz de ler, interpretar e escrever símbolos gráficos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Com base nessas premissas, a presente pesquisa foi realizada por estudantes do sexto semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com dezessete crianças na faixa etária de seis e sete anos de idade, alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza (CE). Como objetivo, propôs-se descrever as diferentes hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de um diagnóstico preliminar e de observações da sala de aula.

A metodologia utilizada neste estudo, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo iniciou com um levantamento bibliográfico sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Este levantamento possibilitou a pesquisa de campo desenvolvida por meio da testagem da escrita das crianças e o planejamento de uma sequência didática mediada pelos estudantes de Pedagogia. Realizou-se a sequência didática com a ajuda da professora da turma, o que tornou possível às crianças, entre erros e acertos, a reflexão sobre suas hipóteses de escrita, para realização de um diagnóstico ao final do período de observação, o qual demonstrou evoluções.

### **A Psicogênese da Língua Escrita: uma aproximação teórica**

Consideramos importante iniciarmos a discussão teórica ressaltando que a Psicogênese da Língua Escrita não é um método de alfabetização, como muitos pensam. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de apresentar a evolução das escritas das crianças e suas diferentes hipóteses. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que

[...] é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos de aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende,

tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17)

A teoria foi difundida no Brasil desde a década de 1980 e, nesta perspectiva teórica, a escrita alfabética é concebida como um sistema notacional, não um código que deve ser memorizado (MORAES, 2012). Baseada nessa concepção teórica, a aprendizagem da escrita tem uma visão diferente dos métodos de ensino tradicionais, pois possibilita à criança formular ideias próprias sobre o sistema de escrita alfabético (SEA).

A oportunidade de escrever, quando ainda não se sabe, permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve. Mesmo quando as crianças ainda não sabem escrever convencionalmente, elas já apresentam hipóteses sobre como fazê-lo. (COUTINHO, 2005, p.49)

Nesse contexto, as crianças desenvolvem e pensam sobre a escrita como uma ação relacionada aos conhecimentos explorados e vivenciados por elas, sem a pressão de que é preciso acertar na primeira tentativa a palavra solicitada para escrever. Assim, a criança consegue pensar o que as letras representam, como elas criam representações e, espontaneamente, formula diferentes hipóteses de escrita, pois já possui conhecimentos sobre esta e passa por uma evolução conceitual de diferentes níveis e hipóteses de escrita.

Esse processo de evolução conceitual se dá entre crianças de diferentes classes sociais, e a possibilidade de vivenciá-lo ou o ritmo em que ocorre estaria provavelmente relacionado ao maior/menor contato que os aprendizes têm com a língua escrita na escola e em seu meio e à possibilidade de vivenciarem situações em que essa é empregada socialmente. (COUTINHO, 2005, p. 51)

Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que em cada nível a criança apresenta diferentes hipóteses de escrita, denominadas pelas autoras de *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*.

O nível 1 é chamado de *hipótese pré-silábica*. Nesse nível, a criança ainda não percebe que a escrita é o modo como grafamos a fala nem busca a correspondência com o som. É um nível em que as crianças passam por várias fases caracterizadas de formas diferentes. Algumas

crianças apresentam a escrita e o desenho de forma indissociáveis, ou seja, desenhar e escrever são a mesma coisa; ou escrevem pseudoletas ou utilizam muitas letras aleatórias, sem marcar a pausa sonora na escrita de palavras; ou acreditam que só escrevem nomes de objetos; ou apenas escrevem a letra inicial da palavra porque pensam ser suficiente para indicar o nome da palavra. “Para os alunos, a escrita é uma representação direta do objeto; eles ainda não conseguiram perceber que o que a escrita representa (nota) no papel são os sons da fala” (COUTINHO, 2005, p. 53).

Observamos também, nesse nível, a hipótese do realismo nominal, que se caracteriza pelas crianças relacionarem, literalmente, a escrita da palavra ao tamanho do objeto. Por exemplo, se a pedimos para escrever a palavra “vaca”, ela utiliza muitas letras na escrita dessa palavra, porque o animal é grande. O contrário ocorre com a palavra “formiga”, na qual utiliza poucas letras ao escrevê-la, ou seja, as crianças relacionam, de forma literal, as características do objeto a sua escrita nessa hipótese.

À medida que evoluem na sua escrita, as crianças começam a grafar letras de forma aleatória e sem o controle de quantidade. Depois, utilizam letras iguais para escrever palavras diferentes, até começarem a se preocupar em variar as letras para escrever as palavras. Esse é o início do nível que as autoras denominam como silábico, pois a criança já possui outras hipóteses de escrita.

No nível silábico, a criança já considera a escrita como um registro das palavras de acordo como falamos. A criança começa a entender que a segmentação sonora quantitativa das palavras é um sinal gráfico para cada vez que se abre a boca, ou seja, é a fase em que a criança escreve uma letra para cada sílaba que fala, da forma convencional ou não. Logo, o registro da criança pode se dar por meio de pseudoletas, letras (vogais ou consoantes) com ou sem a correspondência com o som da sílaba, além de utilizar marcas gráficas, como traços ou bolas, para marcar a pausa sonora.

Nesse nível encontramos dois aspectos: o quantitativo (silábico sem valor sonoro) e o qualitativo (silábico com valor sonoro). O aspecto quantitativo ocorre quando a criança se utiliza da regra de que, para cada sílaba falada, escreve-se uma letra, porém, as letras escritas ainda não

correspondem ao som da palavra pronunciada. Já no aspecto qualitativo, a criança identifica a correspondência letra-som e escreve uma letra para cada sílaba. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; COUTINHO, 2005).

O próximo nível, denominado silábico-alfabético, é uma fase de transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética. As crianças possuem maior proximidade com a fase alfabética e já percebem que a escrita nota o que fala, assim como para escrever uma sílaba precisa-se de mais de um grafema, mas ainda necessitam de um maior domínio dessas correspondências. Uma leitura mais desatenta dessa escrita por parte do adulto que está mediando a criança considera que ela se encontra omitindo letras ou escreve de forma errada, enquanto nesta hipótese a criança está cada vez mais próxima de compreender a escrita convencional (DIAS, 2001).

Por último, temos o nível alfabético, no qual a criança já faz as relações de som-grafia, percebe que as letras representam unidades menores que as sílabas, embora cometa equívocos ortográficos na escrita, porque ainda está se apropriando do processo (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; DIAS, 2001; COUTINHO, 2005; MORAES, 2012). Moraes (2005, p. 43) nos chama atenção quando diz que “atingir uma hipótese alfabética de escrita não é sinônimo de estar alfabetizado”. Precisamos estar atentos a essa questão, pois muitos docentes costumam considerar a criança alfabetizada quando ela evolui sua escrita para essa hipótese.

Muitas são as contribuições dessa teoria para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, alguns problemas foram evidenciados, por exemplo: as hipóteses foram apresentadas aos docentes sem uma relação com a alfabetização das crianças, por isso, por um longo tempo, os métodos sintéticos e analíticos ainda continuavam em evidência nas salas de aula. Ensinar primeiro as vogais, depois as consoantes, os encontros vocálicos, as sílabas simples, para, apenas mais tarde, a criança verificar a escrita de palavras e frases, notadamente, um processo descontextualizado da realidade da criança.

[...] É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente



para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – “a vaca voa, ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, p. 19, 2003).

A Psicogênese da Língua Escrita trouxe para o processo de alfabetização a investigação de como a criança pensa neste processo de aprendizagem da língua escrita. Quando falamos em alfabetização estamos relacionando diretamente com a prática do ensinar a ler e a escrever, que se diferencia do letramento, mas devem caminhar juntos no processo de inserção do sujeito no mundo. Para esclarecer melhor o conceito de letramento, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012) destaca:

[...] concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. (PNAIC, 2012, p. 07)

No que se refere a essa distinção entre os termos alfabetização e letramento, Soares (2017) esclarece que

[...] é necessário reconhecer que *alfabetização* – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita e práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. (SOARES, 2017, p. 64)

No decorrer do contexto histórico da alfabetização, para a criança estar alfabetizada, ela precisava saber decodificar, ter consciência fonêmica, compreender e ser fluente na leitura, mas essa forma fugia completamente do contexto social dos alunos. Sobre a perspectiva de atuação conjunta dos processos de alfabetização e letramento, Magda Soares (2017) pontua que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização*, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2017, p. 44)

Neste estudo, ressaltamos a importância do docente estar atento ao interesse de cada criança no processo de ensinar a escrever e a ler, pois, nesta perspectiva de *alfabetizar letrando*, o docente não pode ser um mero transmissor de regras sobre a língua escrita. Ele deve criar um ambiente favorável para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, contemplando o lúdico na sala de aula e favorecendo experiências significativas (KLEIMAN, 2005).

### **Metodologia: o caminho percorrido**

As abordagens e os percursos teóricos escolhidos ao longo de uma pesquisa de estudo são recortes de uma realidade que desejamos conhecer e investigar. Então, a escolha de uma abordagem neste estudo não deixa de ser parcial e limitada, pois o modo de ver o objeto de investigação está pautado na leitura dos autores, seus pontos de vistas, suas crenças e seus valores. Alicerçado nessa compreensão, este estudo optou por uma abordagem qualitativa, porque ela, em si, contempla os dados objetivos e subjetivos, possibilitando ampliação, flexibilidade e investigação na maneira de agir e de pensar, com um caráter mais dinâmico e colaborativo. A pesquisa qualitativa, na área da Educação, vem mostrar o fazer pedagógico como uma elaboração científica, pois a relação entre ensino-aprendizagem deve ser uma experiência relatada, sempre que possível, como prática de pesquisa e socialização de conhecimentos (SILVA, 2015).

Nos paradigmas da pesquisa qualitativa, escolhemos a pesquisa de cunho exploratório, desenvolvida, inicialmente, com o estudo teórico,

seguido de pesquisa de campo e análise de dados. Os sujeitos da pesquisa foram dezessete crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza (CE) e a professora regente dessa turma.

O tema do trabalho foi escolhido com base em uma atividade desenvolvida na disciplina do quarto semestre, chamada Fundamentos da Leitura e da Escrita, do curso de Pedagogia da UECE. Consideramos pertinente aprofundar no sexto semestre a temática sobre a Psicogênese da Língua Escrita, bem como investigar as hipóteses de escrita e as evoluções de um maior número de crianças em uma escola pública do município de Fortaleza (CE).

A escolha da escola se deu pelo motivo de já termos realizado um trabalho anterior como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), durante três anos. Logo, já éramos conhecidos na escola e fomos bem acolhidos. A turma do 1º ano do Ensino Fundamental foi escolhida por ser o primeiro ano do ciclo de alfabetização e a professora nos autorizou realizar o teste das quatro palavras e uma frase (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) com as crianças da turma no mês de março.

São muitos os diagnósticos a serem realizados com as crianças em processo de aprendizagem da escrita: observar como as crianças desenvolvem suas atividades em sala; analisar seus registros escritos; observar como leem as palavras, frases ou textos curtos entre outros. Entretanto, escolhemos o teste das quatro palavras e uma frase por ser utilizado pelas autoras da Psicogênese da Língua Escrita em sua pesquisa e, além disso, por ser o diagnóstico que a Secretaria Municipal de Fortaleza (SME) sugere para avaliação dos níveis de escrita, enviando um protocolo mensal.

A orientação para realização do teste das quatro palavras e uma frase consiste em organizar palavras do mesmo campo semântico (agregados por uma unidade de sentido), sendo que a primeira palavra deve ser polissílaba, seguida de uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, com diferentes estruturas silábicas. Em seguida, deve ser ditada uma frase com a inserção de uma das palavras ditas anteriormente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; COUTINHO, 2005;

MORAIS, 2012). No diagnóstico com a criança, a escolha adequada das palavras e da frase (assim como da ordem em que elas serão ditadas) é essencial.

No caso deste estudo, escolhemos as palavras *gafanhoto* (polissílaba), *cavalo* (trissílaba), *vaca* (dissílaba) e *boi* (monossílaba). Para a escrita da frase, solicitamos que a criança escolhesse o animal que mais gostava e o que achava dele. A frase falada pela criança era solicitada para ela “escrever da forma que sabia”. É importante salientar que optamos em colocar a imagem dos animais para cada criança identificar e, após nossa confirmação, escrever o nome do animal do “jeito que sabia”. Também solicitamos a escrita do nome completo de cada criança. Desta forma, conseguimos averiguar se elas já dominavam a grafia do seu pré-nome e sobrenomes. Além disso, verificamos se as letras se repetiam ou não na escrita dos nomes dos animais solicitados.

A realização desse diagnóstico inicial possibilitou para nós, como estudantes de Pedagogia e futuros professores, a compreensão de que cada criança, numa turma heterogênea, possui uma hipótese de escrita diferenciada, aspecto necessário ao planejamento das atividades.

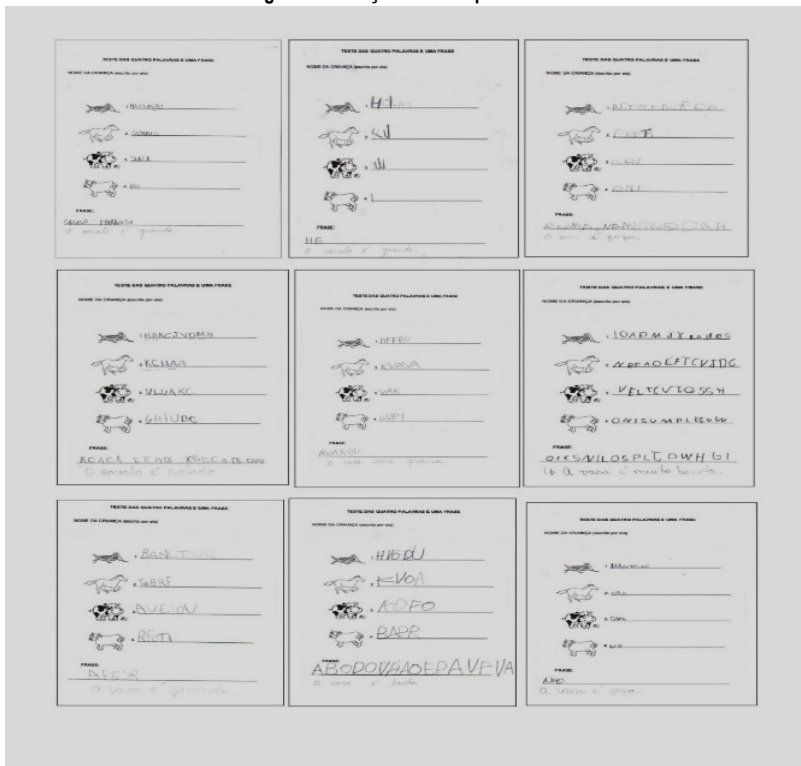
A pesquisa perpassou por três etapas: na **primeira**, realizamos um estudo bibliográfico para dar maior embasamento teórico às fases da pesquisa; a **segunda** etapa, denominada como pesquisa de campo, foi constituída por três ações: i) pela aplicação de um diagnóstico inicial; ii) elaboração e aplicação de uma sequência de atividades; iii) observações semanais registradas em um diário de campo; a **terceira** etapa foi a realização do diagnóstico final por meio de um novo teste das quatro palavras e uma frase.

### **Os resultados: descrição e análise dos níveis de escrita**

A coleta de dados foi realizada nos meses de março a maio de 2018, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na cidade de Fortaleza (CE). No diagnóstico inicial, o teste das quatro palavras nos mostrou que das dezessete crianças da turma, havia nove crianças no nível pré-silábico de escrita; cinco crianças no nível silábico de escrita; duas crianças no nível silábico-alfabético de escrita; e somente uma criança no nível alfabético.

A seguir, apresentamos os testes agrupados de acordo com as hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), descrevendo e analisando algumas características que identificam os níveis e as hipóteses apresentadas pelas crianças da turma.

Imagem 1: Crianças no nível pré-silábico.



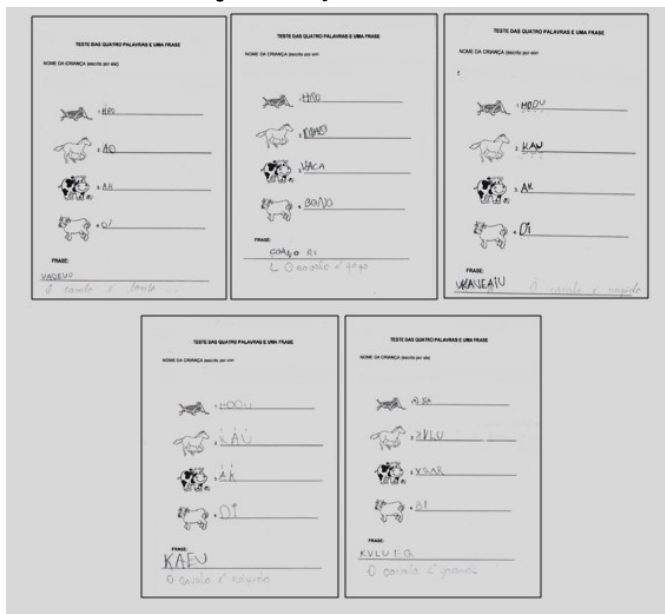
Fonte: dados da pesquisa.

Esse grupo de crianças, no diagnóstico inicial, encontrava-se na hipótese pré-silábica de escrita. Percebemos que algumas crianças escreveram os nomes dos animais ditados com uma variação de letras dentro da palavra e entre as palavras, o que se caracteriza como uma variação qualitativa intrafigural e interfigural (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Isso acontece porque a criança já considera que coisas diferentes devem ser escritas de forma diferente, mas a leitura da palavra que foi escrita é global, ou seja, a criança, ao ser solicitada a leitura do que escreveu, desliza o dedo por todo o registro que fez. É importante perceber que esse grupo de crianças já consegue diferenciar desenhos (que não podem ser lidos) do que pode ser lido, isto é, o registro dos grafemas. Também observamos que nenhuma criança fez uso apenas das letras do seu nome. Houve, portanto, uma variação no conhecimento das letras do alfabeto, inclusive pela criança que utilizou poucas letras para a escrita dos nomes dos animais.

Nesse grupo também não se apresentou nenhuma criança que escrevesse o nome do animal de acordo com seu tamanho, fase essa denominada de realismo nominal. Contudo, encontramos três crianças que já relacionavam o som e a grafia da primeira letra do nome do animal. Com isso demonstraram uma reflexão inicial da relação grafema-fonema.

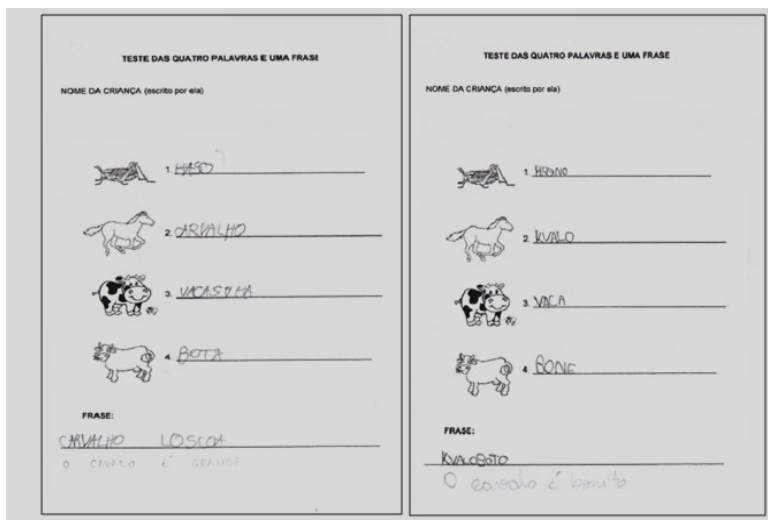
Imagem 2: Crianças no nível silábico.



Fonte: dados da pesquisa.

Nesse grupo de crianças, percebemos que elas estavam no nível silábico. As hipóteses são variadas, pois observamos que algumas crianças ainda não correspondiam um grafema a uma sílaba falada (valor quantitativo dessa hipótese). Outras crianças já conseguiam corresponder o grafema ao som convencional (valor qualitativo), ou seja, para cada vez que abriam a boca, as crianças escreviam uma letra. Neste caso, duas crianças optaram por escrever vogais. Ao serem solicitadas a fazer a leitura das palavras que escreveram, elas já não deslizaram o dedo por toda a palavra. Ao contrário, indicaram onde estava cada pausa sonora.

**Imagem 3: Crianças no nível silábico-alfabético.**

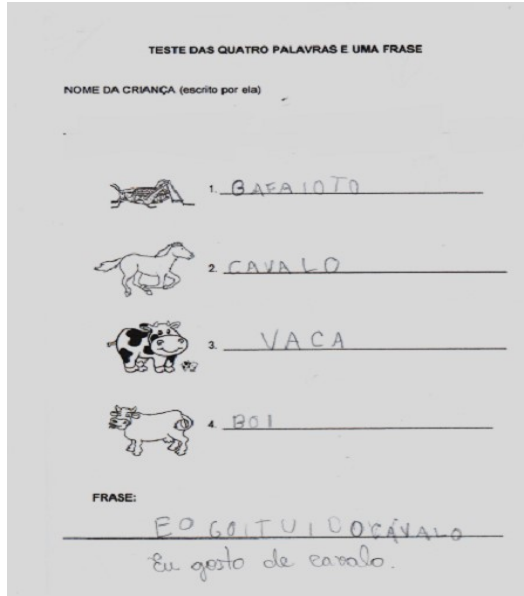


Fonte: dados da pesquisa.

Essas duas crianças encontravam-se na hipótese silábico-alfabética. Elas estavam em uma fase que chamamos de transição, ou seja, ora escrevem de forma silábica com valor qualitativo, atribuindo a cada sílaba uma letra, ora escrevem representando todos os fonemas com os grafemas. As crianças escreveram o nome “gafanhoto” na hipótese silábica com valor sonoro (quantitativo) e nos outros nomes dos animais (cavalo, vaca e boi) já escreveram de forma convencional. Uma delas

acrescentava letras ao final de alguns nomes, sendo esta uma das características deste nível de transição.

**Imagem 4: Crianças no nível alfabético.**



Fonte: dados da pesquisa.

Essa criança encontrava-se no nível alfabético de escrita, porque compreendeu como se organiza o SEA, entendeu que cada grafema corresponde a um fonema, mas, pela escrita da frase, percebemos que ainda falta dominar algumas convenções ortográficas, o que é normal nesta hipótese de escrita.

A partir dessa análise dos níveis de escrita das crianças, percebemos que elas se tornam protagonistas de sua aprendizagem, elaboram hipóteses sobre a escrita e a leitura, tornam-se sujeitos ativos, que comparam, excluem, ordenam, reorganizam, categorizam, reformulam hipótese, entram em conflito cognitivo e não seguem um modelo a ser copiado. Um professor, conhecedor dessa teoria, torna-se um mediador do conhecimento da criança. Já a construção dos



conteúdos inicia estimulada por uma intenção pedagógica: proporcionar a evolução da escrita da criança, resultante de sua reflexão.

### **A mediação dos estudantes de Pedagogia e da professora**

Após a realização do diagnóstico, iniciamos a observação das aulas da professora para verificarmos quais atividades eram realizadas com as crianças para alfabetizá-las.

A professora nos informou que a escola estava vivenciando um projeto intitulado Dona Árvore, com o objetivo de cuidar da natureza. As crianças escolhiam uma muda de planta, plantavam com ajuda da professora e acompanhavam seu crescimento com os cuidados necessários. A professora nos solicitou a realização de atividades que envolvessem o projeto e, ao mesmo tempo, trabalhassem a leitura e a escrita, especialmente a consciência fonológica das crianças.

Diante dos diagnósticos realizados, realmente se fazia necessário trabalhar atividades que envolvessem a reflexão sobre os sons da fala e sua organização nas palavras (MORAIS, 2005), especialmente para as crianças que estavam no nível pré-silábico e silábico.

Na perspectiva de alfabetizar letrando, isto é, vivenciar práticas sociais de leitura e de escrita, criamos uma sequência didática a partir do conto chamado “Árvore Generosa” (SILVERSTEIN, 2017), para mediar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. No primeiro momento da sequência, fizemos a predição da história a partir do seu título. Em uma roda de conversa, as crianças falavam suas hipóteses sobre o que contava a história, trabalhando a oralidade. Em outro dia, mostramos um vídeo relacionado ao conto, o qual as crianças assistiram atentas e depois compartilharam suas impressões, fazendo relações com a história. O trabalho com a oralidade amplia o repertório de imagens e gêneros orais pelas crianças, também permite relacionar conceitos do cotidiano com os conceitos científicos. Além disso, ajuda a perceber como as informações presentes num texto podem conversar com as outras de que já dispomos e com as que os colegas possuem.

Tornamos esse conto conhecido e com significado para a turma. A partir desse gênero, pedimos às crianças que identificassem letras, sílabas e palavras do conto que fossem familiares a ela. Ainda explorando o conto, as crianças desenharam a Árvore Generosa, deram

nomes e, assim, foi permitido às crianças práticas de leitura e de produção de textos, para incorporar conhecimentos sobre a língua escrita. Nesse momento, ficamos atentos a todos os registros, inclusive solicitamos que as crianças do nível pré-silábico e silábico refletissem sobre as palavras que escreviam.

Ao longo da observação de sala de aula, a professora procurava diversificar as abordagens metodológicas e os gêneros textuais utilizados. Trabalhava com rimas, aliterações, poemas, canções, cantigas de rodas e outros textos de diferentes gêneros. Dentre as muitas atividades realizadas pela professora no período observado, presenciamos também a confecção de um jornal da turma. Nele as crianças produziram suas notícias sobre o projeto Dona Árvore, com a mediação da professora na elaboração dos registros, por meio de produção de textos escritos coletivamente e por vezes tendo ela como escriba.

Ela desenvolvia atividades com a finalidade de proporcionar ludicidade às crianças, ao mesmo tempo em que incentivava a leitura e a escrita. Entretanto, percebemos que a professora da turma investigada não levou em consideração o diagnóstico realizado pelos estudantes de Pedagogia. Tal fato foi visto quando solicitamos seu planejamento para verificar as estratégias planejadas para o período de observação. Na condução das atividades, a professora, na maioria de suas aulas, destinava maior atenção às crianças que se encontravam na hipótese pré-silábica e silábica ou direcionava uma atividade para a turma toda, sem atender às especificidades de cada nível de escrita, como, por exemplo, os silábico-alfabéticos e alfabéticos. Mesmo as crianças demonstrando evoluções na sua escrita ao final do período observado, entendemos que o ideal seria um planejamento organizado para atender às hipóteses das crianças. Embora com uma única atividade, era necessário propor desafios diferentes para níveis de escrita diferentes, organizando agrupamentos produtivos.

Acreditamos que as atividades mencionadas proporcionaram a evolução da escrita de algumas crianças, porque no segundo teste das quatro palavras e uma frase, o qual realizamos no início de maio de 2018, após as atividades mencionadas, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1

Tabela 1- Turma de Crianças 1º ano Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza - CE - 2018.		
Níveis da Escrita	Diagnostico Inicial (março)	Diagnóstico Final (maio)
Pré-silábico	09	04
Silábico	05	02
Silábico-alfabético	02	03
Alfabético	01	04

Fonte: dados da pesquisa.

Sabemos que apenas o teste das quatro palavras e uma frase como diagnóstico não é o suficiente para avaliar as evoluções das crianças, bem como uma única sequência didática. A mediação da professora, as atividades desenvolvidas com as crianças, o planejamento prévio, os registros diários realizados, com ou sem intervenção da professora, foram essenciais. Por isso, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam o quanto é importante o educador considerar o conhecimento de mundo que o aluno já possui, como as crianças constroem o conhecimento da língua, seu uso e sua função, a fim de ofertar variadas atividades, recursos e opções de leituras, bem como possibilidades de escrita de modo mais significativo.

### Considerações finais

Esta pesquisa nos possibilitou entender que a Psicogênese da Língua Escrita compreende a aprendizagem da escrita como uma construção espontânea e inteligente, assim como um sistema de representação construído pela criança que está em processo de alfabetização. Articulado com a teoria, propusemo-nos a averiguar as diferentes hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças de uma turma e, com o diagnóstico inicial, organizamos uma sequência didática. A partir de um gênero textual, foi possível as crianças refletirem sobre suas escritas, ao mesmo tempo em que nós, estudantes de Pedagogia e futuros professores, constatamos a importância da mediação do professor no processo de alfabetização da criança.

A aprendizagem da escrita inicia-se antes mesmo de a criança entrar na escola, pois fazemos parte de um mundo letrado. À medida que a criança cresce e entra na escola, ela começa a conhecer a natureza da escrita, a participar de atividades de produção e interpretação oral e

escrita, com o professor atuando como mediador entre a criança e essa aprendizagem.

Os modelos de alfabetização com predomínio da cópia, memória, percepção e repetição não atendem às demandas da sociedade atual na qual vivemos. Esta sociedade estabelece a necessidade da criança ampliar seu conhecimento sobre o mundo leitor, por intermédio de observações, levantamento de hipóteses, confrontos entre opiniões e realidade, gerando, assim, seus conflitos para aquisição da leitura e da escrita. O professor alfabetizador deve propor não somente desafios, mas também levar os alunos/alunas a descobrir e construir seu conhecimento e aprendizagem. Isto os torna conscientes de seus desenvolvimentos, para agirem sobre o meio no qual estão inseridos.

Este estudo nos proporcionou esse conhecimento, à medida que nos tornamos conhecedores da natureza da linguagem oral e escrita e do desenvolvimento da criança. Para tanto, apropriamo-nos dos momentos evolutivos de aprendizagem da criança, elaborando perguntas pertinentes, além de tornar o professor consciente de sua habilidade em proporcionar o desequilíbrio e a construção permanente do saber nos seus alunos.

Portanto, identificamos como principal aspecto, neste estudo, a necessidade de uma formação teórica do professor atuante no ciclo de alfabetização, pois sua mediação influencia diretamente nas produções escritas das crianças, desde que essas mediações respeitem os diferentes níveis de escrita existentes em uma turma.

## Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.
- COUTINHO, Marília Lucena de; **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-69, 2005.
- DIAS, Ana Iório. **Ensino da Linguagem no currículo.** Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Se a escrita é um processo notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.
- \_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL (ONUBR). **UNESCO: 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>> Acesso em: 05 de agosto de 2018.
- SILVA, Silene Cerdeira Silvino da. **Reconceitualização do conceito de sistema de numeração decimal pela formadora do PAIC.** Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, 2015.
- SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa.** Tradução: SABINO, Fernando. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2017.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018
- .

## AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICAR A PRÁTICA EDUCATIVA E FAVORECER A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Alex Sandro Tomazini<sup>1</sup>*

### RESUMO

O presente artigo objetiva afirmar os benefícios da prática da avaliação na educação infantil, como instrumento essencial para a ressignificação das intervenções pedagógicas, a fim de redirecionar a aprendizagem, e promover uma significativa construção do conhecimento. O objetivo é destacar a relevância do profissional da educação adotar uma prática reflexiva e crítica diante do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a avaliação como um ponto de partida preponderante para a reelaboração das mediações docentes. Portanto, o professor que se apropria da avaliação visando analisar verdadeiramente o desenvolvimento e as conquistas dos alunos, e também repensar suas práticas educativas para adequação de suas intervenções, é um profissional que colabora para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Aprendizagem; Avaliação.

### ABSTRACT

This paper aims to affirm the benefit of children's education evaluation practice as an essential instrument to re-signify pedagogical interventions in order to redirect the learning process and stimulate a significant construction of knowledge. The objective is to detach how important is the adoption of reflexive and critical practices by the educational professional in the teaching-learning process, emphasizing the evaluation as a starting point to re-elaborate teacher's interventions. Therefore, the teacher who takes the evaluation aiming to analyze the student's development, as well as reflect about the adequacy of his own teaching practices is a professional who collaborates to a significant learning process in children's education.

**Keywords:** Children's Education; Learning Process; Evaluation.

---

<sup>1</sup> Alex Sandro Tomazini, mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Brasil, professor dos cursos de pós-graduação e graduação do Centro Universitário do Vale do Paraíba.

## **Introdução**

No decorrer de nossas experiências no cotidiano da Educação Infantil, percebemos a importância da avaliação utilizada para observar e analisar os diferentes níveis de competências das crianças e seus progressos durante o processo educativo.

Constatamos que a avaliação que estabelecemos das crianças sobre suas competências é preponderante na formação do seu autoconceito, sendo assim, o docente como figura central dessa prática deve atentar-se para realização de avaliações positivas que motivem e impulsionem seus alunos à aprendizagem.

O objetivo central desta pesquisa é enfatizar a relevância da avaliação no âmbito da Educação Infantil, bem como a sua contribuição para transformação de atitudes pedagógicas favoráveis à construção do conhecimento das crianças.

A partir das observações, realizamos a pesquisa científica na qual procuramos nos embasar em teorias e pesquisas de autores como Hoffmann, Luckesi, entre outros, que abordaram a avaliação como fator de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, como meio de reflexão das práticas pedagógicas e ressignificação dessas, com a finalidade de propiciar momentos de aprendizagem significativa aos diferentes níveis de desenvolvimento existentes em uma sala de aula.

### **1. Revisão da literatura**

O que alicerça a avaliação é a análise de informações sobre o que as crianças sabem ou não em relação à determinada atividade proposta e como agirão a cada novo desafio. Essas informações nortearão intervenções reguladas e adequadas às necessidades de cada criança.

A observação é o que possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento de educação que o outro esta para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler. (HOFFMANN apud Freire, 1998, p. 112)

Para tanto, cumprir o papel de avaliador da aprendizagem na Educação Infantil requer do professor muita atenção. Diferentemente

do Ensino Fundamental onde os alunos são avaliados com testes e provas, na Educação Infantil eles são avaliados a todo o momento, nas diferentes formas e aspectos, e, para tanto, a observação é um valioso instrumento.

Para se atingir o êxito na avaliação, o professor primeiramente deverá determinar as pautas de observação, definir o que se pretende avaliar nas diferentes áreas do conhecimento, considerando sempre as relações sociais. Somente dessa maneira, poderá levantar dados e informações significativas para o êxito em todo o processo.

Um privilégio da Educação Infantil é a diversidade de momentos nos quais as crianças podem ser avaliadas. Sendo assim, a primazia da avaliação é a observação.

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento de trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa. (MEC, 1998, p. 65).

A observação leva o docente a conhecer os diferentes níveis de competências das crianças e reconhecer o que são capazes de aprender, coletando subsídios para diversificar suas estratégias de ensino, possibilitando, assim, avanços significativos na aprendizagem das crianças.

Além disso, observar é o início da tomada de decisão em relação ao plano educativo, o que possibilita ao docente o poder de transformar o percurso e modificar suas ações, procurando atender as singularidades e oferecendo condições de aprendizagem a todos.

Com as informações coletadas durante a observação, o professor poderá rever seu planejamento e adequá-lo à realidade de seus aprendizes. Será no ato da observação que o professor desenvolverá o senso crítico para julgar suas práticas e perceber o envolvimento de seus alunos no decorrer das atividades oferecidas.

Segundo Hoffmann (1998, p. 84), “o acompanhamento do processo de construção do conhecimento se dá pela observação e reflexão permanente sobre as manifestações das crianças”. Sabemos que a observação ativa é uma forma avaliativa informal, mas essa é a prática



que abre o caminho para os primeiros passos da avaliação, pois ao observar os alunos e compreendê-los integralmente, o professor poderá melhorar as oportunidades de aprendizagem tornando-as mais significativas às experiências que irão vivenciar.

Além disso, é na observação que conseguimos compreender as hipóteses das crianças, suas compreensões, visões de mundo, seus anseios, dúvidas. A coleta de dados por meio da observação ampara o docente na elaboração de um plano de ensino que faça seus educandos refletirem sobre as possibilidades e progredirem paulatinamente, reformulando suas respostas, alcançando as metas de ensino e construindo efetivamente seus conhecimentos.

É que observamos pouco, porque para fazê-lo temos que nos recolher no silêncio de quem olha para ver, de quem ouve para escutar, de quem pode contemplar e admirar o outro, apenas para saber o que ele pensa ou faz, (...) É que um observar, que produz conhecimento, exige do observados uma atividade nada passiva de estruturar com sentido aquilo que lhe é dado contemplar, condições para a arte do refletir do poder refletir, do poder refletir. (HOFFMANN apud Macedo, 1998, p. 62).

Quando usamos o termo observação ativa, queremos dizer que não basta o docente somente olhar os fazeres do seu aluno. É preciso um olhar direcionado e apurado que desperte o docente as possíveis e desejáveis mudanças.

[...] avaliar vai além de olharmos pra crianças como seres meramente observados, ou seja, a intenção pedagógica avaliativa dará condições para o professor criar objetivos e planejar atividades adequadas, dando assim um real ponto de partida para esta observação, torna-se claro a necessidade de se construir conhecimento e reflexão por partes de professores educadores acerca do processo avaliativo formal na Educação Infantil. (HOFFMANN, 1998, p. 70).

Outra razão pela qual podemos considerar a observação como o primeiro momento da avaliação se justifica nas informações que obtemos sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, o professor irá se apoderar de dados úteis e requisitos indispensáveis para melhor planejar suas atividades, descobrir o que é instigante a eles, atribuindo sentido aos fazeres das crianças na escola, assim, elas se sentirão motivadas e impulsionadas a se envolverem nos desafios.

A autora Bassedas et al (1999) expõe que a prática avaliativa se realiza em três momentos, sendo eles: a avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somativa. E Libâneo (1994) estipula a avaliação como possuidora de três funções: função diagnóstica, função de controle e função pedagógico-didática. A seguir relacionaremos as características de cada avaliação explanadas por Bassedas, associando-as as funções explicadas por Libâneo.

[...] a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontrar o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. (LIMA apud Luckesi, 1995, p. 90).

É imprescindível ressaltar que o ato da observação durante toda a prática avaliativa é o que fundamentará as colocações do docente com relação ao desempenho de todos os alunos.

Ao introduzir uma nova unidade de trabalho e coletar informações sobre os conhecimentos prévios e experiências vivenciadas pelas crianças, o professor terá organizado alguns questionamentos em que outras perguntas serão elaboradas com base nas respostas obtidas, por fim, todas as informações coletadas serão primordiais para a preparação de um planejamento farto de atividades apropriadas e significativas para a turma.

Dessa maneira, “avaliação inicial com função diagnóstica”, nos apresenta como é possível coletar informações relevantes para a elaboração do planejamento, dos objetivos e das estratégias de ensino.

O segundo tipo de avaliação evidenciado por Bassedas et al (1999) é a avaliação formativa. Essa tem por objetivo modificar as ações e o percurso da atividade, com base nas observações obtidas durante a execução da tarefa. A avaliação formativa servirá basicamente para adaptar as práticas educativas do professor, os métodos utilizados para o desenvolvimento da atividade, visando atender às necessidades individuais que cada aluno apresentar, procurando ajudá-los a construir novos saberes. Novamente associaremos esse tipo de avaliação de Bassedas com a “função controle” exposta por Libâneo (1994, p. 185).

Libâneo (1994, p. 197) explica que função de controle na avaliação escolar, refere-se à “frequência de verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando diagnóstico das situações didáticas”. Nesse sentido, os autores explicam a importância de estabelecer uma análise contínua durante o momento de aprendizagem, permitindo que o professor perceba como cada criança está assimilando o conhecimento e desenvolvendo suas habilidades.

Faz-se necessário destacar que, nesse momento, o educador não se deve pretender a avaliar somente o que a criança é capaz de realizar com autonomia, mas também considerar o que ela faz com auxílio do outro na interação.

Esse será o momento de investir na Zona de Desenvolvimento Proximal, definida por Vygotsky como a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real – o que a criança é capaz de realizar sozinha por já ter consolidado o conhecimento, e a Zona de Desenvolvimento Potencial – o que a criança é capaz de realizar com auxílio de outro mais experiente. Esse investimento na Zona de Desenvolvimento Proximal ocorre porque será esse o momento em que o professor deverá atuar, intervindo diretamente e mediando com estratégias inovadoras, conduzindo o aluno ao alcance do nível real, concretizando seus conhecimentos.

O terceiro e último tipo de avaliação segundo Bassedas et al (1999), é a avaliação somativa que tem como intenção estabelecer informações sobre os progressos alcançados pelas crianças, relacionando o que aprenderam como conteúdo trabalhado e seus objetivos.

Para Libâneo (1994, p. 120), esse é o momento da função pedagógico-didática, que se refere a análise e levantamento dos resultados obtidos pelos alunos e os objetivos almejados pelo professor.

Bassedas et al (1997, p. 78) afirmam que a avaliação somativa é o momento de “valorização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos”.

Para melhor compreendermos a associação entre os tipos de avaliação de Bassedas et al (1999) com as funções da avaliação de Libâneo (1994), desenvolvemos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Tipos de avaliação e funções da avaliação

Quando avaliar?	O que avaliar?	Designação
ANTES	Conhecimentos prévios; Experiências vivenciadas.	Avaliação inicial com função diagnóstica
DURANTE	Estratégias de ensino, erros, dificuldades de aprendizagem, habilidades, conhecimentos, desenvoltura nas tarefas.	Avaliação formativa com função de controle
AO FINAL	Resultados obtidos, aprendizagens consolidadas, avanços no desenvolvimento, eficácia das práticas educativas.	Avaliação somativa com função pedagógico- didática

Observando a coluna “Quando avaliar?” é possível notar que a avaliação integra todos os momentos da aprendizagem: o antes, o durante e depois. Todas as avaliações apresentadas terão sua elevada significância para orientar as práticas docentes e as intervenções educacionais à construção do conhecimento.

Nesse último caso, a avaliação somativa com função pedagógico-didática deverá ser o momento no qual o professor necessitará criar recursos formais para se avaliar. Estamos no referindo aos métodos concretos de avaliação que materializam e fundamentam a prática.

Na Educação Infantil, estes instrumentos configuram-se em:

- Registro da construção das crianças;
- Construção de portfólio;
- Fichas de avaliação.

Como vimos, o professor de Educação Infantil deve tomar para si a figura de principal avaliador da aprendizagem para inovar e reconstruir sua prática a partir de um novo paradigma sobre o processo educativo. Para tanto, o docente dispõe dos meios avaliativos supracitados, os quais auxiliarão na promoção de uma aprendizagem significativa.

## 2. Os métodos avaliativos na educação infantil

Enfim para cada concepção de mundo, um currículo. Para cada concepção de aprendizagem, uma metodologia. Para cada metodologia, uma forma de avaliar. (HADJI, 2007, p. 26)

Como vimos até agora, é possível estabelecer a avaliação na Educação Infantil como instrumento para o educador repensar sobre suas práticas e postura pedagógica, a avaliação age, portanto, como mediadora na construção do conhecimento.

Também percebemos que a observação é o princípio da ação avaliativa, mas essa ação se estende a outros instrumentos válidos para coletar informações sobre a aprendizagem das crianças.

Explanaremos a seguir cada um desses recursos citados, iniciando com o relatório sobre as construções das crianças.

## 2.1 Relatórios de avaliação

Relatórios de avaliação devem expressar avanços, conquistas, descobertas dos alunos, bem como relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos, às sugestões de cooperação entre todos que participam do processo. (HOFFMANN, 1998, p. 184).

Este tipo de avaliação se refere à descrição do modo como os alunos participam, interpretam e se envolvem durante a atividade.

Para isso, é aconselhável que o professor nomeie a atividade do dia para registrar o desenvolvimento da proposta. Também é recomendável que o professor estabeleça o que observar, qual habilidade, conhecimento, ou atitude pretende analisar e se houve progresso ou não. No entanto, o professor só conseguirá se guiar por esses relatos se planejar atividades com objetivos claros e coerentes com a aprendizagem que deseja que as crianças consolidem.

O relatório de observação tem como principal função favorecer uma reflexão organizada sobre a aprendizagem das crianças, permitindo ao docente uma análise sobre o processo de ensino e de aprendizagem. É nessa reflexão que o educador toma consciência dos avanços e das dificuldades dos alunos, e qual percurso deverá seguir a aprendizagem rumo à aquisição de novos conhecimentos.

É importante destacar, como faz Hoffmann:

Essa tarefa de registro cumprida 'burocraticamente' aliada à ausência de formação teórica para analisar o que acontece com a criança, ou mesmo a pouca preocupação em observá-la no cotidiano, transforma a avaliação em preenchimento de registros sem significado pedagógico. (1997, p. 13).

Nesse sentido, de nada vale um relatório extenso, se não houver um momento reflexivo no qual o docente perceba o caminhar do grupo e das crianças individualmente, de seus progressos no âmbito da aprendizagem e de suas relações sociais. Além disso, esse momento exigirá do educador conhecimentos teóricos sobre todo o desenvolvimento infantil, que embasarão e fundamentarão suas observações.

Vale destacar que o relatório documenta o processo de ensino e aprendizagem, o qual será útil para investigar, acompanhar e oportunizar o desenvolvimento integral das crianças.

Ainda nessa direção, esse olhar reflexivo sobre a criança oferecerá subsídio para que o docente examine minuciosamente o atendimento às diversidades dos níveis de aprendizagem dos alunos da sala.

Assim, é fundamental refletir criticamente sobre as práticas educativo-pedagógicas e buscar meios de ensino diversificado que permitam a realização de tarefas de acordo com a capacidade da criança.

Acerca dessas considerações, é importante que o professor entenda que crianças interagindo dentro de um mesmo âmbito escolar e recebendo as mesmas oportunidades e incentivos do meio, apresentarão características que lhe são peculiares e construirão seus conhecimentos em próprio tempo e ao seu modo.

Por essa razão, necessitam de intervenções e estratégias diferentes, inovadoras, que se adequem à individualidade da criança, e possibilitem o momento de evolução. “Não basta, portanto, tentar entendê-la a partir do nosso ponto de vista, mas buscar a compreensão de sua própria perspectiva”. (HOFFMANN, 1997).

Um aspecto interessante destacado por Hoffmann (1997) levanta a crítica sobre o sentido errôneo que alguns professores entendem por relatório de avaliação.

Segundo a autora há uma distorção do verdadeiro significado de utilizar os registros como meio de avaliação, pois compreendem que avaliar e relatar o comportamento que as crianças apresentam no decorrer do semestre, seguindo roteiros padronizados para descrever a participação das crianças em situações variadas do cotidiano da

Educação Infantil, limitando suas observações às expressões: “durante a adaptação, na roda de conversa, no parque, entre outras coisas.”.

Portanto, há uma uniformidade nos relatos, a qual não permite ao docente investigar os níveis de aprendizagem da criança nas variadas oportunidades de avanços, restringindo sua evolução. A tarefa de registrar de maneira padronizada e superficial o desenvolvimento dos alunos não cumpre seu significado pedagógico, somente relata a participação nas atividades de maneira superficial.

Para a autora, o professor precisa assumir uma postura de mediador, e construir um espaço de crescimento para os alunos. Mesmo consciente de que as crianças necessitam atingir determinados objetivos educacionais desejados para a faixa etária em que se encontram, é preciso vê-las individualmente, como únicas, e respeitar o tempo de cada uma delas, compreendendo que algumas metas almejadas só serão consolidadas ao longo de suas vivências e experiências na interação.

Trata-se de descrever com detalhes relatórios que traçam o perfil da criança em sua individualidade, referindo-se às capacidades, domínios que cada uma consolidou no decorrer das interatividades, intervenções e mediações pedagógicas propostas nas aulas. Nesse caso, o registro é um pouco de referência para que o docente detecte o desenvolvimento da turma e estabeleça uma proposta pedagógica voltada para o auxílio ao processo de aprendizagem.

Isso significa, entretanto, que a avaliação tenha por fundamento uma concepção de educação que respeite cada momento de vida da criança, no seu tempo de se desenvolver, ao contrário de parâmetros de julgamentos de atitude que a rotulam, estigmatizam comportamentos, julgam-na precocemente incapaz. (HOFFMANN, 1997, p. 50).

Dessa forma, o relatório só cumprirá seu verdadeiro significado como método avaliativo se desfrutar da observação do cotidiano da criança seguindo todo seu trajeto no espaço escolar, suas tentativas de superação, conquistas de novos desafios, sem esquecer, é claro, de enxergá-la como um ser único.

Ao mesmo tempo em que o relatório registra a história da criança, sugere e aponta caminhos mais eficazes para futuras ações educativas.

Para adquirir um acervo rico de informações sobre o desenvolvimento das crianças, o professor dispõe de atividades que oferecem dados para investigação, como produções individuais e coletivas, com ou sem interferência, além dos momentos de leituras, perguntas e participação ativa.

Essas são oportunidades de avaliar o aluno na íntegra, observando todos os aspectos do seu desenvolvimento, identificando pressupostos necessários para oportunizar a construção de novos conhecimentos.

## **2.2 Portfólio: valiosa fonte de informações**

A avaliação por meio de portfólio possibilita um ensino mais individualizado, encorajando o aluno a refletir sobre o seu trabalho, com a ajuda, o acompanhamento e o feedback mais sistemático do professor. Com a utilização e apropriação crítica do portfólio, promovem-se, entre outros aspectos, uma melhor aprendizagem e um maior desenvolvimento da autonomia. (SILVA, 2007, p. 8).

Uma maneira de organizar este acervo de materiais ricos em informações sobre o desenvolvimento das crianças é a construção de portfólios.

Segundo Santarém (2004, p. 7), portfólio “se refere no sentido básico à organização de uma coletânea de registros sobre a aprendizagem do aluno”. Ou seja, são os trabalhos de escritas, desenhos, pinturas, matemática, que evidenciam a produção individual dos alunos nas diversas situações.

Muitos professores incluem a esses trabalhos, a fala da criança sobre a sua atividade, que pode ser a tradução de uma frase que ela tenha escrito, a história sobre seu desenho ou a explicação sobre seu raciocínio, enriquecendo ainda mais essa fonte de avaliação.

Isso significa que o portfólio vai representar o que o aluno pensou, como fez, o que sentiu, além de confirmar seu progresso por ser organizado em ordem cronológica, o que facilita a percepção até mesmo das crianças sobre o quanto melhoraram, reconhecendo seus avanços.

Essas pontuações nos levam a entender que para o professor, o portfólio é um precioso instrumento da prática educativa, pois ele contém dados reais e verídicos sobre o que o aluno aprendeu,



disponibilizando ao docente uma visão global dos conhecimentos de seus educandos e suas formas de compreensão da aprendizagem. Assim, o educador obterá observações que o faz remeter a importância do olhar reflexivo para ressignificação de sua prática pedagógica. Ou seja, diante das situações de ensino-aprendizagem, o docente deverá fazer uma análise na qual considere todo o processo educativo e seus resultados, e reestruture sua atuação no sentido instrutivo.

Vale ressaltar que o portfólio realça as características típicas de cada criança expostas nos interesses, no modo de agir, nos conhecimentos prévios, em suas vivências, o que leva o docente a entender o que ocorre com cada um de seus aprendizes no processo educativo.

Neste sentido, Alencar (2007, p. 36) afirma:

*Avaliar com portfólios pressupõe acompanhar avanço por avanço do aluno, descrever com fidelidade o que de fato cada um conseguiu agregar de valor a sua aprendizagem, valorizar o gosto e as reais necessidades do aprendiz e, por outro lado, oferecer ao professor um diagnóstico mais preciso do trabalho a realizar com seu aluno.*

Portanto, o portfólio possibilita ressignificar a prática educativa e ampliar suas ramificações de aprendizagem, proporcionando um ensino adequado, adaptado às necessidades dos alunos, oferecendo a todos a oportunidade de se desenvolver e conquistar novos saberes.

### **2.3 Fichas de avaliação**

*Assim Piaget, para entender o pensamento da criança, propunha aos pesquisadores que não seguissem roteiros de perguntas prontas, mas que, tendo clareza do que estavam a observar, ajustassem suas perguntas ou seus desafios às hipóteses e aos resultados que cada uma gradativamente alcançava, para acompanhar verdadeiramente seu raciocínio. (HOFFMANN, 1977, p. 32).*

Outra prática avaliativa formal muito utilizada na Educação Infantil é a ficha de avaliação. Nela, os professores utilizam termos como sim ou não, ótimo, bom ou regular, entre outros do gênero, para conceituar e estabelecer o que a criança é capaz de fazer, seguindo um roteiro de perguntas prontas que englobam aspectos das diferentes áreas do conhecimento.

Trata-se de objetivos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos, que os educadores aspiram que seus alunos alcancem.

Ainda numa postura crítica, Hoffmann (1998, p. 50) explica que esse tipo de avaliação reduz a observação a um determinado momento do processo educativo, desconsiderando todo um contexto acerca do desempenho dos alunos.

Além disso, a autora afirma que a ficha de avaliação fragmenta as observações com relação às conquistas dos alunos. Isso porque as áreas do conhecimento são separadas e os alunos avaliados em cada item de maneira isolada.

Para Hoffmann, numa visão construtivista, não há como dissociar conquistas socioafetivas de avanços cognitivos e até mesmo do desenvolvimento físico.

A teoria construtivista reúne quatro importantes fatores que explicam o seu desenvolvimento: a maturação (física e neurológica), experiências ricas e significativas com os objetivos do mundo físico, a transmissão social, e a equilíbrio (ênfase na ação física e mental do sujeito). E esses fatores apresentam-se como indissociáveis em termos de desenvolvimento. (HOFFMANN, 1997, p. 250)

Percebemos que avaliar a criança e compreendê-la implica em observar o seu desenvolvimento num contexto global, entendendo seu raciocínio, seu ritmo, considerando todos os aspectos, acompanhando e ajudando-a nas conquistas do nível de desenvolvimento, de maneira gradativa. Não há possibilidade de avaliar uma criança fora de um conjunto de fatores, pois seria desrespeitar sua individualidade e seu ritmo de desenvolvimento, o que não contribuiria para experiências significativas que resultem na apreensão de conhecimentos.

A questão principal é respeitar no aluno as diferentes formas de ser, de compreensão, de se envolver, entender, participar, interagir, mediando e oportunizando o desenvolvimento.

Sob um ponto de vista mediador, é possível atribuir à ficha de avaliação uma função positiva para a prática pedagógica. Se utilizada pelo docente como forma de pontuar somente para si o que a criança já é capaz de fazer, e no que ainda necessita de apoio, a ficha serve de base para que o docente examine o que precisa ser mais estimulado, observando em qual área do conhecimento o aluno ainda não atingiu as

metas esperadas para determinado nível de seu desenvolvimento e adequa a aplicação de atividades que sejam específicas para que os alunos ampliem suas capacidades.

Nessa visão, o professor estará fazendo uso da ficha somente como apoio para planejar suas estratégias pedagógicas, ao invés de utilizá-las como instrumento de conceituação padronizada.

## **2.4 Erros na educação infantil?**

Todos erram: a maioria usa os erros para se destruir, a minoria para se construir. Estes são sábios. (CURY, 2003, p. 83).

Durante todo o processo de avaliação nos depararemos com algo comum e esperado em qualquer situação de aprendizagem: o erro. Mas, como encará-lo e interpretá-lo no processo avaliativo da Educação Infantil.

Partiremos da conceituação do erro segundo Luckesi (1997), que considera que só há a existência do erro quando existe um padrão considerado correto, o que quer dizer que consideramos errado determinada resposta de um aluno quando comparado a uma que gostaríamos que ele tivesse dado, ou seja, há uma resposta pronta e elaborada pelo próprio professor.

Mas, consideraremos na Educação Infantil que as crianças se encontram em um ritmo acelerado de aprendizagem, o que as levam a interagir com seus conhecimentos de maneira distinta a cada dia, ocasionando a apresentação de diferentes respostas para um mesmo tema, pois associam suas aprendizagens a conhecimentos já fixados e modificam sua maneira de pensar.

Nesse caso, os professores desse ensino têm de considerar que o erro é um caminho para a compreensão, um caminho a ser percorrido para se chegar a um nível de desenvolvimento posterior. Devemos esclarecer que a criança ao realizar uma atividade proposta de maneira “errada” expressa que está reformulando seu pensamento e ampliando suas visões diante de tal aprendizagem.

Nessa dimensão, os erros devem ser ponderados como momentos significativos e impulsionadores da construção do saber.

Trata-se do professor adotar um princípio investigativo e acompanhar o processo de raciocínio da criança na elaboração de suas respostas.

A autora Hoffmann (1998) estabelece uma concepção de “erro construtivo”. Para ela, é preciso considerar o conhecimento produzido pelo aluno, como um momento de superação, pois as crianças aperfeiçoam seu modo de raciocinar na medida em que se deparam com novos desafios, reformulando suas hipóteses. Dessa maneira, precisamos valorizar os erros de nossos alunos numa perspectiva do que eles “virão a ser” e que erro é o caminho para essa conquista na aprendizagem.

Lima (1995, p. 87), afirma que “o erro deve ser encarado como resultado de uma postura de experimentação, onde a criança levanta hipóteses, planeja uma estratégia de ação e a põe à prova”.

Nesse aspecto, durante a prática avaliativa o professor precisa encarar o “erro” como elemento significativo para a construção do conhecimento, compreendendo a edificação de hipóteses das crianças, novamente se apoderando de dados que o levem a replanejar suas atividades pedagógicas favorecendo o avanço de seus educandos. Isso porque o erro indica o que a criança ainda não consegue fazer com autonomia.

É possível notar até aqui a extensão do processo de avaliação na Educação Infantil e o seu autêntico sentido.

## **2.5 Comunicação da avaliação: alunos e familiares**

Devemos aprender a escutar e a não nos angustiarmos em definir ou darmos informações exaustivas sobre a criança; é mais adequado entendermos como um processo de colaboração real. (BASSEDAS et al, 1999, p. 183).

O período avaliativo transcende a isso, é um momento tão importante quanto todos os demais seguimentos da avaliação citados até agora, é a comunicação da avaliação aos interessados e seus efeitos no futuro escolar.

É fato que qualquer aluno em processo de aprendizagem espera do professor um feedback com relação às suas produções, ao seu desempenho. E com os pequenos não é diferente. A cada apresentação

de um trabalho, eles ficam na expectativa de um olhar, um sorriso, uma palavra que lhes dê o retorno sobre sua tarefa.

Assim sendo, é de extrema importância a comunicação do resultado das avaliações aos alunos e à família. Bassedas et al (1999) explicam que será por meio de conceitos estabelecidos pelo professor que a criança formará uma imagem de si, o que poderá influenciar em seus futuros desempenhos escolar.

Na Educação Infantil, as crianças encontram-se numa fase em que precisam enriquecer a imagem de si mesmas para se apropriarem com características próprias, pois estão formando sua identidade e precisam reforçar sua autoestima positiva, esses reforços são determinados pelos adultos que fazem parte de seu meio social, na escola: o professor.

Para Hidalgo (2004, p. 184), a figura do professor será altamente relevante para a formação do auto-conceito das crianças. Pois, ao internalizarem tais características como próprias, a criança pode elevar ou não sua auto-estima, influenciando diretamente em sua aprendizagem.

Isso porque a avaliação que fazemos sobre as competências, capacidades e habilidades de nossos alunos pode levá-los a se sentirem reconhecidos e valorizados por seu desempenho, motivando-os e fazendo-os sentirem-se capazes e impulsionados a novos desafios. O contrário também pode ocorrer. Ao receber avaliações negativas que enfatizem o insucesso do aluno em realizar determinada tarefa, ele pode se sentir incapaz, inferior ao deparar-se com novos desafios que o fariam atingir o progresso. O professor que reforça características negativas ao aluno enquanto aprendiz contribui para que ele tenha uma baixa autoestima, o que faz incidir sobre seu desempenho escolar.

O que queremos dizer é que, tanto as avaliações positivas quanto as negativas interferirão no autoconceito e na autoestima das crianças, condicionando suas personalidades.

Nesse sentido, o professor ao transmitir suas avaliações às crianças, deve salientar as conquistas que elas alcançaram, e valorizar suas atitudes positivas, seu esforço e desempenho durante a realização das atividades.

Reforçando essas colocações, destacamos a afirmação de Bassedas et al (1999, p. 150): “Portanto, a avaliação que a professora faz do aluno influi e condiciona a imagem que o menino e a menina vai formando em relação às suas capacidades e às suas possibilidades de seguir com um certo sucesso a sua escolaridade”.

O professor precisa estar ciente que suas avaliações contribuem ou não diretamente para a construção do autoconceito e da autoestima das crianças, e influem conseqüentemente no nível de seu interesse, esforço e desempenho durante as propostas das aulas.

Não podemos esquecer que essa transmissão da avaliação, pode ocorrer por meio de comentários, palavras, olhares e atitudes. Por essa razão, devemos buscar ao máximo apropriar-nos de posturas que os motive, ajude-os a conhecer suas próprias capacidades, causando efeitos positivos na construção do autoconceito do aluno. O objetivo primordial do docente deve ser fazer com que as crianças se sintam capazes ao invés de desmotivá-las.

Nessa perspectiva, evidenciamos a relevância do profissional da Educação fixar um *feedback* positivo, que reconheça a dedicação do aluno para realização independente. Dessa maneira, Bassedas et al (1999, p. 180) afirmam “...para um aluno progredir, é necessário que o seu esforço seja recompensado de algumas maneiras e que sua autoimagem e sua autoestima não fiquem prejudicadas”.

É dessa forma, que nossas avaliações poderão estimular e animar nossas crianças à nunca desistirem de seguir em frente, se esforçar para realizar determinadas tarefas, superar desafios, fazendo-as se sentirem capazes e competentes.

Tão importante quanto o cuidado em transmitir as avaliações aos alunos, é o cuidado na comunicação aos pais dos educandos. A família é parte integrante e interessada sobre a aprendizagem das crianças, e se sente envolvida nesse processo.

É necessário destacar que da mesma maneira que as avaliações que estabelecemos na escola têm influencias determinantes para o aluno, na família não é diferente. Muitas vezes, os pais anseiam o sucesso escolar de seus filhos e criam expectativas sobre eles. Como vimos, a criança, ao tentar “ser” e atender às perspectivas dos pais, pode ter

insucessos que reforcem seu autoconceito negativo e que se tornam agravantes no decorrer de sua vida escolar.

Assim ao transmitir a avaliação aos familiares, o professor deve explicar que se trata de um momento da aprendizagem no qual a criança se encontra, e que a mesma progride paulatinamente na interação. Dessa forma, é preciso que os pais também respeitem o tempo de aprender de seus filhos, reconhecendo-os como seres possuidores de características singulares, para que não adotem a comparação entre colegas da mesma turma.

Segundo Bassedas et al (1999, p. 182), deve ficar claro para a família que “nessa fase, em que iniciam todos os sentimentos e percepções sobre si mesmo, é muito importante que as visões e valorizações da escola e da família possam ser comentadas e, em especial, relativizadas”.

Trata-se de um trabalho de conscientização da família, para que elas possam entender as manifestações das crianças, valorizá-las e incentivarem-nas a progredir em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na fase em que as crianças de Educação Infantil estão formando sua autoimagem, o crescimento integral se dá de forma paralela entre escola e família. As perspectivas devem ser compartilhadas entre ambas, a fim de que os pais deem continuidade à aprendizagem das crianças, colaborando significativamente neste processo.

Autoavaliação: esse será o primeiro passo para a ressignificação da prática educativa. Se o docente assumir com comprometimento seu papel de mediador e facilitador do desenvolvimento da criança, terá ciência do valor de autoavaliar, atribuindo-se a figura de um incansável investigador de suas práticas educativas. Trata-se de olhar reflexivamente diante de todos os fatores pedagógicos que interferem e media a aprendizagem, e incorporar uma postura crítica, confrontando os objetivos educacionais almejados com os resultados obtidos. Dessa maneira, o docente encontrará o caminho do aperfeiçoamento para suas ações pedagógicas, e, assim, cumprir verdadeiramente a função de facilitador da construção do saber.

Entendemos que deve-se avaliar para mudar o que tem que ser mudado (...) mudar a forma de trabalho tanto do professor (organizar recuperação paralela, retomar assuntos, explicar de outra maneira, mudar forma de organizar o trabalho em sala de aula, dar atenção especial aos alunos que tem maior dificuldade, etc.). (VASCONCELLOS, 1998, p. 74-75).

Afirmamos que essa avaliação oferece condições e subsídios para o docente repensar sobre suas práticas diante dos fatores pontuados no questionário que influenciam no processo educativo. A partir desse momento reflexivo, o professor poderá replanejar suas intervenções na tentativa de oportunizar situações significativas de aprendizagem aos diferentes níveis de desenvolvimento existentes numa mesma sala de aula.

Como é notável, não basta somente avaliar o aluno, mas é imprescindível estender essa ação às práticas de ensino e ao docente, por serem peças preponderantes que intervêm na aprendizagem.

Nesse sentido, Bassedas et al (1999), também enfatizam a análise dos elementos que compõem o processo educativo, e que auxiliara o docente no replanejamento de suas propostas didáticas tornando-as mais coerentes e fundamentais.

Para isso, as autoras organizaram um “Roteiro para analisar as atividades e as propostas didáticas”, do qual o professor poderá aproveitar no seu momento de reflexão crítica, para rever suas estratégias didáticas e novamente traçar elementos que necessitem de ressignificação para a aprendizagem significativa e global da criança.

Durante nossas explicações, é possível compreender que a avaliação não chega a um fim, ou seja, se caracteriza por ser um processo contínuo, permanente, que se dimensiona nas diversidades do mundo da Educação Infantil.

Dizemos que a avaliação deve ser uma prática ininterrupta, pois a cada conquista efetivada pelos alunos almejamos novas propostas desafiadoras que possibilitem aos alunos irem além do que já sabem, causando novas dificuldades, desequilíbrios, que serão superadas com as vivências e concretizadas como novos conhecimentos.



Diante dessas colocações é possível atribuímos à avaliação na Educação Infantil um incontestável valor perante a construção do conhecimento.

A justificativa é revelada na ampla extensão da avaliação, em que se guia a prática educativa no processo de ensino-aprendizagem e interfere significativamente na construção dos saberes.

Valorizar a avaliação como fator indissociável do ensino é incorporar um olhar reflexivo e crítico diante das ações docentes. O que significa que o professor deve investigar e aferir todos os momentos educativos e o conjunto de fatores que fundamentam e originam a aprendizagem.

Esse será o alicerce para que o aluno atinja o sucesso escolar, potencialize suas habilidades, desenvolva capacidades e se construa conhecimento de forma valorosa.

Desse modo, o professor tornar-se-á o principal instrumento de avaliação, ressignificando sua arte de ensinar para contribuir verdadeiramente na formação integral das crianças.

Portanto, Hoffmann (1997, p. 48), afirma: “A avaliação em Educação Infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanentemente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica”.

Essa afirmação aponta a imensa necessidade de transformar a avaliação e incorporar seu real significado. Pois, acompanhar permanentemente as ações das crianças e suas evoluções, torna a avaliação mediadora de futuras conquistas. Para isso, é preciso considerar cada etapa da vida escolar dos alunos como um momento rico e preciso para posteriores aquisições, entendendo que a aprendizagem é um processo de evoluções. Assim sendo, a criança sempre dará o máximo de seu esforço em busca de constantes melhorias.

Dessa forma, avaliar deve servir de meio para julgar a prática educativa e sedimentá-la por aspectos que interferem na construção do saber, mas agem aliadas.

Segundo Hoffmann (1997, p. 19), ao reconhecer a avaliação como função mediadora na Educação Infantil, o professor deve conhecer alguns pressupostos básicos que a constitui, são eles:

a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas;

b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer desafios;

c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico.

Diante disso, reforçamos que o professor precisa reconhecer o valor de suas posturas e ações educacionais na formação das crianças e ver-se como instrumento essencial da avaliação, pois será o docente que direcionará com suas práticas, ações, posturas e intervenções, todo o seguimento da avaliação na Educação Infantil. Assim poderá ter a plena certeza que esse processo é decisivo e transformador para vida escolar de nossas crianças.

Este discernimento crítico do professor é necessário para que possa rever sua prática, substituindo-a por outras mais bem fundamentadas e que resultem mais eficazes para os fins educacionais a que se propõe. Mais do que isso, para que possa saber se suas decisões educacionais estão de acordo com a realidade e as necessidades de sua gente. (CRESPO, 1999, p. 42).

Esse é o real sentido de avaliar nesta fase escolar tão valiosa na formação das crianças, como seres pensantes, criativos e ativos na sociedade. Fazer o professor perceber que é importante para os pequenos, que suas atitudes, visões e conceituações serão refletidas em suas ações, e levá-lo a entender que são modelos comprometidos pela construção da personalidade de seus alunos, aumentando suas responsabilidades diante de seu ofício docente.

Portanto, é preciso que o profissional da educação seja comprometido com o seu papel de principal mediador do conhecimento, pois assim suas ações terão o propósito de alcançar o sucesso, buscar a melhoria no ensino ao ressignificar suas práticas educativas e favorecer a construção do conhecimento.

Quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for ‘corrigir o alvo’, expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. (PERRENOUD, 1999, p. 14-15).

Queremos deixar claro que a avaliação necessita ser mediadora da prática docente e agir como facilitadora na aquisição de habilidades e do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes.

Isso significa que o docente deve admitir a postura de ser o mais importante instrumento no processo de avaliação, pois dele será a atitude de se atentar às inúmeras situações de aprendizagem, acompanhar e investigar a reconstrução das hipóteses do pensamento das crianças. Isso exigirá que este profissional, observe, analise, reflita e avalie cotidianamente todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, e adeque suas intervenções pedagógicas, sempre que necessário ao nível de desenvolvimento que seus alunos se encontram, oferecendo desafios que os façam progredir na construção de saberes.

Adotar na Educação Infantil uma avaliação mediadora é sem dúvida, estar acessível à flexibilidade de seu planejamento e aceitar que é preciso modificar o que não está dando certo. Também é válido salientar que o emprego dessa avaliação auxilia o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito entre professor e aluno. O aluno precisa ter na figura do educador alguém que está disposto a favorecer seu desenvolvimento. É essencial que os aprendizes se sintam motivados e impulsionados à busca do crescimento, vindo de alguém que torce positivamente para o sucesso: o professor.

A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado (...) pela curiosidade de conhecer quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio. Conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe

seja oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que confie neles diante dos desafios que lhe oportunizamos. (HOFFMANN, 1988, p 189).

Diante das considerações acima, encerramos afirmando que um ensino de qualidade e diferenciado, formando cidadãos ativos e participativos na sociedade, é o nosso desejo. E, para que isso aconteça num futuro próximo é preciso mudar, transformar a realidade e podemos começar fazendo nossa parte enquanto educadores, ressignificando nossas práticas pedagógicas e uma expressiva formação dos alunos no âmbito escolar.

### **Considerações finais**

A avaliação é um instrumento da educação que deve nortear a prática docente no dia a dia de sala de aula, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. No decorrer da pesquisa constatamos que avaliar transcende a simples conferência do que o aluno aprendeu, o que significa que o professor necessitará conhecer cada aluno na íntegra, entender sua hipótese de pensamento e propiciar momentos desafiadores que contribuam significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e para a evolução do aluno.

Vimos que para uma avaliação mais precisa o docente pode se apropriar de alguns instrumentos avaliativos como a observação, os relatórios, o portfólio, as fichas de avaliação e a própria autoavaliação docente. Destacamos que todo profissional da Educação Infantil deve ser um incessante observador sobre as manifestações, o desenvolvimento e os progressos das crianças. O ato de observar levará o professor a entender cada educando na sua particularidade. E a partir daí, assumir uma postura de análise reflexivo-crítica perante sua didática no processo de ensino-aprendizagem. Reflexão essa que agirá como propulsora da ressignificação da ação docente, pois um profissional comprometido com seu ofício e sua função de principal mediador do conhecimento se atentará para desenvolver atividades diversificadas que privilegiem a todos e, ainda, utilizará a avaliação a serviço da aprendizagem, sem julgamento e atribuições de conceitos.

Assim afirmamos que a avaliação na Educação Infantil será um elemento indispensável para transformar a realidade da educação e reconstruir a prática docente a partir de um novo olhar.

### Referências

- ALENCAR, Marise Nancy e FRANÇA, Marise Carvalho. Portfólio: um recurso para estudo e prática na educação infantil. **Revista do professor**. Volume 23, nº90, p. 36-39. Porto alegre: CPOEC, abr/jun 2007.
- ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima**. A sala de aula como um espaço de crescimento integral. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BASSEDAS, Eulália, et al. **Aprender e Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- CRESPO, Adriana. A intervenção docente no desenvolvimento infantil. **Revista Psicopedagogia**, volume 18, nº 50, 1999.
- CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores fascinantes**. 19º Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- HADJI, Charles. Avaliação da Aprendizagem. **Revista Aprendizagem**. Ano 1, nº 1, p. 25-31, jul/Ago 2007.
- HIDALGO, Victoria e PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, César et al (orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 178-189.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio** – Uma perspectiva construtivista. 24º Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação na pré-escola**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 3º Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora** – Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14º Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática. A avaliação escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- LIMA, Adriana de O. **Avaliação escolar** – Julgamento x Construção. 3º Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 6º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- MEC. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Volume 2, 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). > Acesso em: 20 abril. 2018.

MEC. Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Eduncif/eduncifparqualv012.pdf>. > Acesso em: 16 abr. 2018.

PERRENOUD, Phillippe. Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES, Emilia Cipriano. Avaliação na educação Infantil. **Revista Aprendizagem**. Ano 1, nº1, Jul/Ago 2007, p.42.

SILVA, Paula Vieira. Como a utilização de portfólios pode atuar estrategicamente na avaliação escolar. **Revista Aprendizagem**, Ano 1, nº 2, p. 8, Set/Out 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudanças por uma práxis transformadora**. 4ª Ed. São Paulo: Libertad, 1998.

## EDUCAÇÃO E SIGNIFICADO, SUJEITO DE DIREITOS, JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DO CAMPO

*Alicio Rodrigues Matos<sup>1</sup>*

*Vangivaldo de Menezes Souza<sup>2</sup>*

*Deysiene Cruz Silva<sup>3</sup>*

### RESUMO:

O presente artigo traz uma abordagem bibliográfica e qualitativa, no campo da educação de jovens e adultos ainda na condição de analfabetos, bem como a necessidade do reconhecimento do direito que essas pessoas têm mesmo que tardiamente da inserção social por processos formativos, educativos mais contemplativos e contextualizados com a vida e a sua realidade sócio histórica e cultural. Evidenciando a ação pedagógica como um mecanismo relevante do processo do significado e da visibilidade social do cidadão. Para tanto consideramos as leituras de Freire (2001), Gadotti e Romão (2008), Matos, Souza e Sousa (2017), Arroyo (2011) além de outros autores nesta construção.

**Palavras-Chave:** Educação. Jovens e Adultos. Direito social. Moradores do campo.

### ABSTRACT:

The present article brings a bibliographical and qualitative approach in the field of education of young people and adults still in the condition of illiterates, as well as the need to recognize the right that these people have, even if of late of the social insertion through formative, educational and contemplative processes. contextualized with life and its socio-historical and cultural reality. Evidenciating pedagogical action as a relevant mechanism of the process of meaning and social visibility of the citizen. For this we

---

<sup>1</sup>Mestrando em Educação de Jovens e Adultos pelo programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional GEEDR/UNEB/CNPq. E-mail: aliciomatos@hotmail.com.

<sup>2</sup>Mestrando em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional GEEDR/UNEB/CNPq. E-mail: vangivaldo.souza@hotmail.com.

<sup>3</sup>Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do grupo de Pesquisa de Educação Inclusiva da UNEB - PROGEI. Especialista em Pobreza e Desigualdade Social, em Família: Relações Familiares e Contextos Sociais e em Gerontologia. Assistente Social. deysiencruz@hotmail.com.

consider the readings of Freire (2001), Gadotti and Romão (2008), Matos, Souza and Sousa (2017), Arroyo (2011) and other authors in this construction.

**Keywords:** Education. Youth and Adults. Social law. Residents of the countryside.

### **Introdução**

Discutir educação atualmente não tem sido uma das tarefas mais fáceis, frente às constantes modificações e retrocessos que vem ocorrendo em função dos desajustes políticos, administrativo e financeiro, a que está submetido o nosso país, com reflexos na educação e comprometimento em seu processo e execução. As dificuldades em se desenvolver uma educação de qualidade, diante de toda a complexidade a que está submetido o sistema de ensino, o gerenciamento de recursos, o cuidado ético com o desenvolvimento da formação, põem em dúvida a qualidade do ensino que tem sido oferecido aos diferentes sujeitos, no contexto escolar.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos – EJA, desde o seu processo histórico o que tem sido adotado como modelo de educação pública atualmente, sempre foi questionado quanto a sua qualidade e o seu propósito formativo. Desde a década de 60 o educador Freire já propunha uma (re) configuração no modelo adotado, de forma que essa tivesse novas características, permitindo aos sujeitos estarem no mundo como seres reflexivos, críticos, dialógicos e participativos, conscientes da sua condição de opressão e reconhecendo seus opressores.

Assim passamos a compreender no que já foi descrito por Freire (2000) que a presença efetiva de homens e mulheres presentes no mundo e interagindo com o mundo, só será resultante a partir da propriedade da fala, do pensamento da reflexão, da comunicação dos sonhos, da decisão, da valoração, da ruptura e da transgressão dos princípios, não sendo possível estar no mundo, como o mundo e outros, numa compreensão ingênua da própria presença no mundo. O autor “[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 2001, p. 62).



Quando refletimos nessa dimensão e pensamos no direito de igualdade de oportunidade que precisa existir entre os homens e mulheres, precisamos lembrar da educação, como um dos direitos fundamentais, para a transformação cultural, social, ética, moral e comportamental dos seres humanos. Freire (1980, p. 39), diz que “é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.”

Para ” (BOMFIM E SOUSA, 2016. p. 75) “A educação como um dos pilares mais importantes da humanidade de servir de alicerce para a construção de um projeto de desenvolvimento econômico que venha também inserir o indivíduo no mercado de trabalho e promova a sua inserção social.” Principalmente quando voltamos nosso olhar para a EJA e a condição social, econômica que expressa a realidade de vida desses sujeitos, já que nas últimas décadas se tem evidente o quantitativo expressivo de pessoas na condição de analfabetismo ou que interoperam seus estudos nas séries iniciais do ensino fundamental, a sua grande maioria por fatores sociais.

Indicativos que representam homens, mulheres, jovens, adultos e idosos que no decorrer do processo histórico, político, cultural e social do país tardiamente passaram a ter acesso à educação formal. Matos, Souza e Sousa (2017) trazem como resultados de pesquisas realizadas no município de Ubáira-BA, junto a uma turma da EJA, ao investigar “o aluno da EJA, o trabalho e a participação na renda familiar” a informação de que:

Os jovens que frequentam as turmas da EJA carregam o histórico da reprovação, do abandono escolar e da desigualdade socioeconômica, cujo déficit educacional resulta da falta ou da limitação de ação socioeducativa direcionada à superação das condições materiais de existência. Ainda pesa sobre eles, a obrigação do trabalho juvenil como alternativa para o sustento das famílias, ficando condicionado ao ensino noturno e às dificuldades que se apresentarem. (MATOS, SOUZA E SOUSA, 2017, p. 4).

Essa realidade tão comum nas diferentes escolas públicas do país, não pode ser vista como os olhos do descaso ou do desprestígio social. A cada ano cresce a quantidade de jovens vítimas da reprovação, além de outros processos que os impediram de frequentar e aprender com qualidade no ensino regular. Esses buscam as turmas de EJA, com a ideia errônea de aceleração, ou de um ensino facilitado, desse modo modifica cartograficamente as relações entre a equipe profissional, nos espaços escolares, estabelecendo tensas e complexas relações, que passam a exigir para esses sujeitos o que poderíamos chamar de novas práticas, outras pedagogias. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE, 2015) as informações sobre a situação educacional por amostra de domicílio nos mostram que:

[...] no Brasil, em 2015, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,0% (12,9 milhões de analfabetos), permanecendo com tendência de queda. No ano de 2014, esse indicador havia sido 8,3% (13,2 milhões) e, em 2004, 11,5% (15,3 milhões). A Região Nordeste continuou a apresentar a maior taxa de analfabetismo (16,2%), embora com proporção menor que a observada em 2014 (16,6%). As menores taxas também continuaram sendo nas Regiões Sul (4,1%) e Sudeste (4,3%). (IBGE, 2015. p. 42).

Diversos fatores corroboram para condicionar uma pessoa ao analfabetismo, entretanto no ambiente escolar, muitas crianças, jovens e adultas sofreram anos seguidos de reprovações sem levar em consideração o contexto de vidas dessas pessoas, a cultura, seus espaços de habitação, a precariedade das condições sociais ou mesmo, reflexões mais profundas da escola, da qualidade da educação oferecida, bem como das aulas e da prática docente do próprio educador. Para Ferraro (2009) “desde as últimas décadas do século XXI, quanto o analfabetismo se transformou, quase de repente, num problema nacional, sucederam-se inúmeras discursos, juras, projetos, campanhas e até declarações de guerra contra o analfabetismo, acompanhadas de periódicas reformas de ensino.” (FERRARO, 2009, p.25). Na prática o que se efetiva é uma vulnerabilidade de formação na educação básica junto a esses sujeitos e o não cumprimento da intencionalidade do processo formativo. Desta forma, impossibilitando a construção de múltiplas linguagens e outras

compreensões menos fragilizadas para perceber e compreender o mundo, a sua condição de cidadão e as complexidades decorrentes da ação e da relação homem, sociedade e o mundo.

Com bases nessa compressão passamos a observar Freire (2004) quando diz que:

O excluído tem pago um preço muito alto por sua condição social, econômica e cultural num Estado, muitas vezes, inconsequente com o dever público, numa sociedade elitista e injusta e num sistema capitalista mais injusto ainda, e é essa mágoa que afasta ou não aconchega esse sujeito que tem muitos deveres e muito poucos direitos. A desigualdade social se resume, em muitos com poucos e poucos com muito e ela acontece quando a distribuição é feita de maneira inadequada. Distribuição de trabalho, de renda, de acesso à educação, à saúde que só possibilita o acúmulo dessa dessemelhança. (Freire, 2004, p. 38).

A marca social e histórica que tem feito parte da vida de muitos brasileiros além do analfabetismo é o descaso social e político. Esta não permite o desenvolvimento humano e, mantém milhares de pessoas na condição extrema de pobreza, reduzidas a indigência, ao clientelismo eleitoral, vítimas do mesmo sistema opressor que vigora desde o século passado quando já muito denunciado por Freire.

### **Abordagem metodológica**

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica de literaturas. Levando em consideração os jovens e adultos, moradores do campo, a importância social da educação e o significado para a formação desses atores sociais. Assim, por meio das leituras e das publicações de artigos e capítulos de livros que trazem um panorama parcial das pesquisas ainda em processo de conclusão que vem sendo desenvolvidas junto ao Grupo de Estudo em Educação Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR), ligado Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPDR), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que oferece o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) ao qual estão ligados os autores e orientadora, foi possível construir essa reflexão tomando por bases fontes já produzidas pelos mesmos e outros autores. Nas palavras de Gil (2008), esse modelo de pesquisa, se constrói a partir do que já está disponível em livros e artigos científicos.

Na busca por construir uma nova reflexão e levando em consideração produções de teóricos que discutem o assunto, foi necessário construir um caminho que para Amaral (2007) se constituiu do levantamento dos autores, seleção das obras, fichamento e arquivamento do material estudado. Gil (2002), nos diz que esse modelo de trabalho, coloca o investigador, diante de uma amplitude de informações e fenômenos em um curto período de tempo, sem a necessidade de investigação direta. Já que a priori se parte do que está posto.

### **Significado social da educação**

O jovem e o adulto da EJA, quando analfabeto é certo que a maioria deles vivem em péssimas condições sociais, que o condiciona a buscar uma relação com os espaços rurais, já que absorve uma boa parte da mão de obra barata e analfabeta para o trabalho agrícola. Nesses espaços rurais realizam atividades de plantio, colheita, manutenção das áreas de plantio, dentre outras atividades, em péssimas condições de trabalhos, remuneração indigna ao esforço dispensado. Gadotti e Romão (2008) ao abordar a temática nos diz que esses,

[...] trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos (GADOTTI E ROMÃO, 2008, p.31).

Normalmente os espaços rurais não tem visibilidade social, são nesses núcleos que se encontram grandes números de mulheres, homens, negos, analfabetos e invisíveis para a sociedade. O trabalho que exercem não tem expressividade econômica visto que, se trata de uma agricultura rudimentar, inferiorizada se comparada com outros modelos desenvolvidos no país. Arroyo (2011) nos relata que:

“Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho para natural único do desenvolvimento, do progresso e do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade”. (ARROYO, 2011, p. 11).

Nesse cenário de desvalorização humana e do trabalho, precisa-se desenvolver olhares e consciência social, além da reflexão quanto ao modelo de desenvolvimento econômico do país, que tem deixado pobres, cada vez mais pobres e dependentes das políticas clientelistas. Esses sujeitos abandonam a escola ainda na educação infantil para lutar pela sobrevivência. Assim Lopes, (2010) deixa evidente que.

É preciso que a sociedade compreenda que os alunos da EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no ambiente familiar como na comunidade. Mister se faz evidenciar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida (LOPES, 2010, p. 2).

A luta constante para sobreviver e a trajetória desses atores é construída pela informalidade. O universo de formação a que tem acesso é constituído da participação em sindicatos, movimentos sociais, para onde convergem na tentativa de romper as barreiras da exclusão, do preconceito e da busca por direitos sociais e educação. Desta forma os ambientes escolares e as estratégias de aprendizagem para os sujeitos da EJA, precisam ser eficazes e para isso é papel do educador contribuir para efetivação dessa realidade. Nesse sentido Durante (1998) nos traz a seguinte reflexão:

[...] é necessário que o educador propicie condições: material, agrupamento dos fatos, informações, organização cronológica, dados significativos (significado ou organização lógica para o educando), distribuição, ao longo do tempo, etc. Como qualquer distribuição, ao longo do tempo, etc. Como qualquer aprendizagem, deve ser a mais significativa possível, propiciando relacionar a aprendizagem, deve ser a mais significativa possível, propiciando relacionar a aprendizagem dos conteúdos factuais com a aprendizagem de outros conteúdos, em que o aluno seja capaz de rerepresentar e relacionar informações, distanciando-se de um processo estritamente mecânico (DURANTE, 1998, p. 36).

Normalmente é pela educação que o homem ascende social e culturalmente na sua dimensão humana. O direito a uma educação ressignificada deve ser à base dos projetos de construção políticos e educacional, para essa parcela da população que tardiamente retornam para a sala de aula, no intuito de aprender a ler, escrever e se tornarem

visíveis e pares em igualdade na esfera social. Por sua condição de analfabeto, jamais devem ser submetidos à política inferiorizante ou reducionista, que tendem a suprimir o valor humano, a coragem e a construção indenitária desses cidadãos. Para Matos, Souza, Nunes e Faria (2017, p. 188), “O despertar e construir essa consciência enquanto cidadão oprimido e a posição que ocupa frente ao outro, não é uma tarefa fácil, mas possível. Oportunidades precisam ser criadas e a partir daí o sujeito perceber outro universo e possa escolher o caminho que quer seguir.” Para tanto a construção do valor social, cultural e político da escola na vida dessas pessoas só será potencializado quando articulado com a dinâmica social, privilegiando o homem do campo, o morador das periferias, dos guetos, os integrantes dos movimentos sociais, onde esta mais forte e presente a marca dessa gente.

Para Arroyo (2011, p.13) “Se a escola não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental.” É pelas especificidades do morador do campo, do trabalhador rural, do negro, do desempregado, dos analfabetos que se afirma essa educação. E nessa lógica, as melhorias para o ensino em EJA enquanto proposta nacional, esta pautada em valores que prestigie os excluídos para a construção de uma vida mais digna respeitando a dignidade humana.

### **Uma educação implicada na sensibilidade do olhar**

O grande desafio da educação além de formar o cidadão para uma vida cultural e social, não deixa de ser também o colaborador de ajudar para que esses construam identidade que lhes permita visibilidade social. Partindo de uma compreensão em Valdo (2006) é possível perceber que esse considera a EJA como um espaço ou território privilegiado, que agrupa diferentes pessoas de faixa etárias distintas, diferenças étnicas, econômicas e culturais. Estas características não podem ser apenas vistas como dificuldades, mas sim como possibilidades de criação de conhecimentos escolar e social. Cordeiro e Oliveira (2014, p. 140) acrescentam que: “é nesse processo que ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do indivíduo”. A EJA como modalidade de educação contemplativa de jovens e adultos em processos de alfabetização e letramento, precisa conduzir sua pedagogia para além do ensinamento do código linguístico e matemático, para também

contextos mais subjetivos ligados diretamente a vivência do sujeito que se propõe a estudar. Reconhece-os como cidadãos de direitos, com todas as complexidades de suas relações sociais, implica numa dimensão humana, ética e profissional, sobretudo na pedagogia a ser utilizada.

Nesse sentido Loureiro (2006) traz como proposição crítica ao modo de fazer educação e às premissas pedagógicas tradicionais:

[...] o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se refere à vinculação entre saber e poder. Isso basicamente significou incorporar no interior da “crítica” em teoria educacional, as inúmeras perspectivas marxistas, a fenomenológica e a hermenêutica que poderiam e deveriam dialogar mais na construção de uma educação que se consolidasse como distintas das pedagogias tradicionais. (LOUREIRO, 2006, p. 52).

A educação que se oferece ao sujeito em um determinado contexto social e histórico, precisa considerar especificidades para atender ao processo formativo, não ocorre uma neutralidade no processo da busca, em confronto com a formação. Há que existir um entrelaçar de significados, aproximando os sujeitos ditos “excluídos” do novo contexto oferecido.

Para Freire (2016, p. 39) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. A implicação que decorre do olhar resulta em ações e práticas que de alguma maneira, terá significados para o cidadão. Certamente os principais ganhos virão do fazer pedagógico que estarão mais próximos da realidade desses personagens e das histórias de vida real. Os registros sobre a EJA são sempre marcados com histórias de lutas e superação. São história reais, contra o preconceito, a exploração, a violência de gênero, a discriminação da raça, cultural e socioeconômica, uma busca incessante contra o analfabetismo, que escraviza os seres humano na sua relação histórica, cultural e contemporânea. Construir um significado junto a esses modelos de ensinar e educar jovens e adultos do campo e outros em completa vulnerabilidade social deve convergir às preocupações já delimitadas para o direito que essa população tem de aprender.

Para Fernandes (2016).

“O nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar em que vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir da sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos o mundo, vivemos um não lugar”. (FERNANDES, 2016, p. 141).

Essa afirmação coloca-nos a par de uma grande responsabilidade social e humana. Já que passamos a assumir os espaços de educar nesse contexto, “as pessoas excluídas”, devendo levar em consideração seus mundos, sua vivência sua história. Sobre isso no contexto de alfabetização, Freire (1981), ao trata da aquisição da leitura e do aprendizado nos diz que:

[...] não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra, a que antes fizemos referência. Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomarem a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (FREIRE, 1981, p. 13).

Assim ver e perceber o outro está para além do olhar piedoso, que condiciona o sujeito a pobres criaturas dependentes das benesses sociais. Mas sim um olhar possível à construção de valores, de autonomia de liberdade. Para (FREIRE, 1979, p. 8) “Uma vez mais teremos de voltar ao próprio homem, em busca de uma resposta. Porém, não a um homem abstrato, mas sim o homem concreto, que existe numa situação concreta.” Desta forma se torna possível pensar que esses homens e mulheres, se relacionam com contextos diversos da dinâmica social, e ao retornarem à escola na busca por construir uma trajetória estudantil, pelos processos formais de ensino, não é justo que o educador não os perceba como adultos em déficit de aprendizagem escolar e, sejam trabalhados conteúdos que os infantilize e nada acrescente ao sujeitos para que sejam reparadas as perdas provocadas não apenas pela ausência da escola, mais pela negação do estado diante das condições sociais,



culturais, raciais, econômicas desses sujeitos. Arroyo (2006) nesse sentido vem afirmar que:

Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outros. Carregam vivos que a criança e o adolescente não carregam. (ARROYO, 2006, p. 31).

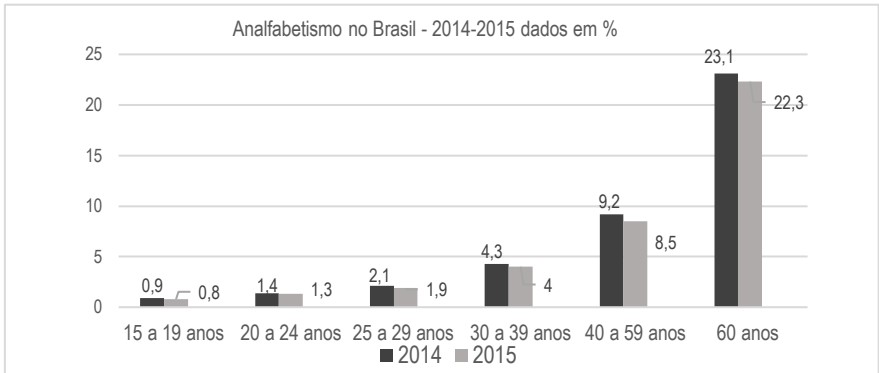
As implicações para essa formação dependem muito mais da prática docente compreensiva da condição social, do tempo mental, do contexto histórico e de vida que vive essa gente, para que assim possa ser (re) significada sua busca pelo direito de aprender.

### **Resultados**

Os indicadores do analfabetismo no Brasil, requer um olhar mais humano e mais político social e militante, já que o contingente de pessoas de diferentes seguimentos da sociedade que muitas vezes permanecem sem visibilidade, tendo seus direitos negados pelo poder público continua expressivo. Essa realidade coloca em evidência a situação real de milhares de homens e cidadãs do campo, quilombolas, indígenas, desempregados, ambulantes, moradores de favelas e áreas periféricas de centros urbanos. Daí decorre pensa no significado social da educação e o significado para vida desses sujeitos, já que no passado a educação era um privilégio e uma prioridade para a elite do país da qual os pobres não deveriam participar. Hoje contrário a esse pensamento, podemos perceber o prejuízo sobretudo humano e social que essa política adotada pelo sistema político militar e educacional da época provocou na vida e no desenvolvimento cultural do país.

O gráfico abaixo, ilustra os indicadores da taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos a 60 anos ou mais de idade no - Brasil - 2014-2015, dados registrados em %.

**Figura 1 – Demonstrativo dos indicadores analfabetismo das pessoas de 15 anos a 60.**



Fonte: Elaborado a partir de dados dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE – 2015).

A parti das observações no mesmo documento do IBGE esses dados referentes ao analfabetismo se tornam mais expressivos quando levamos em consideração a Região Nordeste em comparação com outras regiões do país. Além disso com maior incidência entre os homens e a população mais idosa. Cabendo uma observação de que a educação como direito de todos e dever do estado, precisa atender a diferentes sujeitos e em diferentes processos de formação. Assim está expresso na Constituição de 1988, Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL - CONSTITUIÇÃO, 1988. p. 160).

Em se tratando da educação do campo, Arroyo 20011, nos chama a atenção para a necessidade de reconhecer os sujeitos do campo, já que muitas das informações estatísticas não traduzem questões mais específicas das relações humanas, de convívio, de trabalho das relações com a localidade que retratam a vida e a identidade desses sujeitos ditos de direitos. Esses grupos ou classes de sujeitos têm características bem específicas. Segundo informações de Pesquisas realizadas por Matos, Souza e Sousa (2017) ao abordar a EJA como espaço de inclusão e acesso

a conhecimentos ambientais para uma formação cidadã desse morador do campo nos diz que:

Em nossa experiência na EJA vimos constatando que muitos desses alunos vivem a condição do subemprego, geralmente quando urbano, executam atividades consideradas de menor prestígio social, por não oferecer ao cidadão, remuneração justa, garantias de direitos trabalhistas, ou condições mínimas de segurança, ou de ascensão social. Outra parte desse público tem vivência rural e diariamente assumem diferentes atividades laborais, dentre elas à prática de atividades agrícolas, estabelecendo uma relação direta com o meio ambiente e com esses espaços. (SOUZA, MATOS e SOUSA, 2017, p. 2).

Ainda há que considerar os que têm relação e vivência com os espaços rurais. Para Arroyo (2006) ao abordar a condição social do sujeito da EJA evidencia que:

Os alunos/educandos jovens e adultos, em sua maioria desempregados, trabalhadores que tiveram pouco ou nenhum tempo de permanência na escola, carregam marcas profundas dessa história de não acesso ou de frustrações numa escolarização interrompida. Ouvindo esses sujeitos, também se constata que falam em suas experiências de um lugar de exclusão, encontram-se numa condição de abandono social em função da não-escolarização, e que têm fortemente enraizado o modelo de escola que os excluiu, a escola regular tradicional. (ARROYO, 2006, p. 68).

Muitos desses estão organizados em coletivos, fazendo parte de grupos populares, movimentos sociais, sindicatos, trazendo de sua história de vida, marcas da luta, da exclusão, da negação dos direitos que se refletem em milhares de jovens pobres, negros, explorados e impedidos de serem cidadãos.

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade. (BRASIL, 2000, p. 9)

Negar a dinâmica social e cultural de jovens, homens e mulheres pela sua condição social, é negar a identidade e o valor humano de um povo. A escola precisa efetivar verdadeiramente a educação oferecida a essas pessoas, oferecendo-lhes um pouco mais de

visibilidade, acolhimento, oportunidade de estímulos e expressão. O silenciamento que existe no campo da educação que não dá visibilidade para esses sujeitos, não deixa de ser uma forma cruel de discriminar e suprimir o direito de aprender. Nesse sentido, (ARROYO, 2011, p. 9-10) nos diz que: “[...] desde 1980, foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano”. “Educação, direito de todo cidadão, dever do estado [...]”. Muito esforço tem sido dispensado por grupo de docentes, movimentos pedagógico e social, no protagonismo da efetivação desses direitos. Entretanto na prática ainda há milhares de jovens do campo, trabalhadores rurais na condição desumana do analfabetismo que não os faz crescer cultural, intelectual e socialmente.

### **Considerações finais**

Este trabalho buscou abordar a educação de jovens e adultos do campo como necessidade de uma educação, mais significativa, contemplativa e de inclusão. De modo que possa se refletir o valor social da educação na vida desses atores sociais que tardiamente passam a ter contato com a leitura e a escrita. Além disso, a implicação com esses sujeitos de características tão inespecíficas, vítimas do contexto social, para a construção de uma identidade por meio da educação formal implicada com a sua realidade e espaços de vivência.

A construção do direito a educação, pelos povos do campo, se deu em consonância a pluralidade da negação dos direitos. Sendo assim a superação das limitações impostas aos estudantes pobres, vão além das condições de moradia, saúde, trabalho. Estes são sempre os que ganham baixos salários, vivem em precárias condições sociais fatores que comprometem seriamente o processo de estudo.

Muitos adultos têm vida rural, esses espaços absorvem a mãos de obra barata e sem formação. No campo o trabalho com a agricultura é constante, geralmente no cai da noite é que esses sujeitos buscam a escola para alfabetizar-se, ou completar sua formação básica.

Diante de tais realidades, a escola e as estratégias de trabalho com essa modalidade, precisa contemplar sua realidade social, dando vozes aos sujeitos que em sua maioria são moradores periféricos, do campo, ligados a movimentos sociais, donas de casa, dentre outros. O

trabalho docente com esse modelo de educação traz implicações que se configuram como possibilidades de efetivação de uma educação formativa, diferente da educação bancária. Havendo a necessidade de que os conteúdos possam ter relação mais próxima com a realidade.

Gadotti e Romão, (2001, p. 123), orienta que: “na perspectiva epistemológica que toma o jovem e o adulto como construtores de conhecimento, interagindo com a natureza e o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito à cultura dos sujeitos”. Freire (1981) propõe que ao alfabetizar adultos, seja sempre levada em consideração uma observação crítica da sua realidade social, da realidade do mundo. Numa releitura do que considerou como a compreensão do mundo precede a leitura da palavra.

Arroyo (2011, p.13) vem nos dizer que: “é preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades” [...] além disso, o estudo possibilitou perceber que ainda é acentuado o quadro atual do analfabetismo de pessoas jovens e adultas nos países. Sobretudo nos espaços rurais. Estes são constantemente vítimas do preconceito, da exploração, da negação do direito, da violência e da criminalidade. O trabalho pedagógico com essa categoria ainda é centrado num ensino que não favorece a inclusão ou a superação do analfabetismo sem que não seja pelo conhecimento bancário. Quando a relação entre o ensino e aprendizagem exige um novo fazer pedagógico mais comprometido com realidade e o contexto de vida desses cidadãos e cidadãs, na prática muitos docentes ainda incompreendem a EJA, como espaço de resgate de cidadania e dignidade.

## Referências

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, janeiro de 2007. Disponível em <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acessado em 02/08/2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Leôncio Soares. Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_, Miguel Gonzalez, Roseli Salette Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores). **Por uma educação do Campo**. 5. Ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOMFIM Antônio Ribeiro e Leliana Santos de Sousa. **Educação para o desenvolvimento local Sustentável: Inclusão junto à comunidade indígena Pataxó de Coroa Vermelha – Reserva da Jaqueira**. Saberes e práticas: multirreferência e interdisciplinaridade. Volume 3 / Leliana Santos de Souza, Patrícia Carla Smith Galvão, Carla Renata Santos dos Santos. (Organizadoras). — Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acessado em 02/07/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/File/395/304>. Acessado em: 017/09/2017.

CORDEIRO, Euzane Maria, Guilherme Saramago de Oliveira. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação de jovens e adultos**. Cadernos da Fucamp, v.13, n.18, p.128-142/2014. Disponível em:

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão fundiária do mundo agrário e urbano atual. **R. Katál., Florianópolis**, v. 19, n. 2, p. 171-172, jul./set. 2016.

- FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- GADOTTI, M; ROMÃO J. E. Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002
- \_\_\_\_\_,Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martín. 12ª Edição. Paz e Terra. 1979.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_.Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
- \_\_\_\_\_.Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à uma prática educativa/Paulo Freire- 54ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- \_\_\_\_\_,Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. Paulo Freire. São Paulo: UNESP. 2000.
- \_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004. ( Série Paulo Freire ).
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (org). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo:
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- IBGE, **Pesquisa nacional por amostra de domicílios** : síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. **EJA**: uma educação possível ou mera utopia? CEREJA. 2010.
- LOUREIRO, Educação Ambiental e “ Teorias Críticas” in GUIMARAES, Mauro (org.) Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação. Campinas: Papyrus, 2006.

MATOS, Alício Rodrigues, Vangivaldo de Menezes Souza, Eduardo José Fernandes Nunes, Edite Maria da Silva de Faria. **Educação e Movimento social:** a alfabetização de jovens e adultos através da gestão da associação dos posseiros da fazenda Sardinha e Manteiga no município de Muritiba (BA). Gestão qualidade do ensino e formação do educador da EJA/organizado por Antônio Amorim...[et al.]. – Salvador: EDUFBA, 2017.

MATOS, Alício Rodrigues, Vangivaldo de Menezes Souza e Leliana Santos de Sousa. **O aluno da EJA, o trabalho e a participação na renda familiar.** Educon, Aracaju, Volume 11, n. 01, p.1-11, set/2017 | [www.educonse.com.br/xicoloquio](http://www.educonse.com.br/xicoloquio). Disponível em: [http://anais.educonse.com.br/2017/o\\_aluno\\_da\\_eja\\_o\\_trabalho\\_e\\_a\\_participacao\\_na\\_renda\\_familiar.pdf](http://anais.educonse.com.br/2017/o_aluno_da_eja_o_trabalho_e_a_participacao_na_renda_familiar.pdf). Acessado em 02/07/2018.

SOUZA, Vangivaldo de Menezes, Alício Rodrigues Matos e Leliana Santos de Sousa. **A EJA como espaço de inclusão e acesso a conhecimentos ambientais para uma formação.** Educon, Aracaju, Volume 11, n. 01, p.9-9, set/2017 | [www.educonse.com.br/xicoloquio](http://www.educonse.com.br/xicoloquio). Disponível em: [http://anais.educonse.com.br/2017/a\\_eja\\_como\\_espaco\\_de\\_inclusao\\_e\\_acesso\\_a\\_conhecimentos\\_ambientais.pdf](http://anais.educonse.com.br/2017/a_eja_como_espaco_de_inclusao_e_acesso_a_conhecimentos_ambientais.pdf). Acessado em 02/07/2018.

VALDO, B. **Formação de professores para educação de jovens e adultos.** Petrópolis: Vozes, 2006.



## VITAL CORRÊA: O POETA DE ALMA SECA

*Amanda Caroline Freitas de Araújo<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

“Quanto mais fácil o texto, menos o cérebro trabalha”. É isto que afirma Vital Corrêa de Araújo, quando questionado a respeito de seus poemas enigmáticos. Típicos poemas absolutos. Na visão vitalina, o poema não pode ser contaminado pela prosa, nunca. A Poesia Absoluta (P.A.) de Vital prega o desentendimento, a não compreensão do poema, onde se abre, então, para o leitor, um leque com uma dimensão de explicações hipotéticas a respeito de um único verso.

**Palavras-Chave:** Vital, Poesia Absoluta, Metáfora.

### **ABSTRACT:**

"The easier the text, the less the brain works." This is what Vital Corrêa de Araújo says when asked about his enigmatic poems. Typical absolute poems. In the vital vision, the poem can not be contaminated by prose, ever. The Absolute Poetry (P.A.) de Vital preaches the misunderstanding, the lack of understanding of the poem, which opens to the reader, a range with a dimension of hypothetical explanations about a single verse.

**Keywords:** Vital, Poetry Absolute, Metaphor.

---

<sup>1</sup> Amanda Caroline Freitas de Araújo, nascida em 16 de junho de 1997 em Brasília - DF. Atualmente mora na cidade de Tamandaré, litoral pernambucano. Estudante do curso de Letras (Ead - UFPE), teve seu primeiro artigo publicado em 2017, aos 20 anos de idade no livro O Futuro da Poesia.

### **Introdução:**

“Quanto mais fácil o texto, menos o cérebro trabalha”. É isto que afirma Vital Corrêa de Araújo, quando questionado a respeito de seus poemas enigmáticos. Típicos poemas absolutos. Para Vital, quanto mais simples o texto, mais retardatária a mente tende a se tornar. É como um poço que, para dele se extrair água, é preciso cavar. Isto é uma verdade inquestionável em uma era tão globalizada na qual vivemos, onde a tecnologia oferece praticidade a todo momento e a preguiça é considerada o mal do século.

### **A emoção prejudica a poesia**

Vital se autotitulou como o poeta de alma seca, em debate sobre a Poesia Absoluta, realizado em 20 de setembro de 2016, na FAMASUL (Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, Palmares - PE). Ele declara que a emoção prejudica a poesia: “A poesia é a liberdade absoluta do ser humano”. Assim, o excesso de sentimentalismo e a efemeridade com que ocorrem tornam o poeta escravo de si próprio e das regras que a poesia tradicional lhe impõe. Parafraseando Admmauro Gommes, é como escrever na areia da praia. A partir de uma máxima como esta, pode-se tentar, pelo menos, imaginar uma infinidade de possíveis explicações para uma mesma afirmativa.

É isto que a Poesia Absoluta prega: o desentendimento, a não compreensão do poema onde se abre então, para o leitor, um leque com uma dimensão de explicações hipotéticas a respeito de um único verso. É clara a visão disto no poema Quadro Negro (ARAÚJO, In: Gommes, 2013: 51):

“A úlcera chegou antúrios  
gerânios se degeneraram  
de vitriolo alimentam mosquitos  
a seda lidera mortalhas  
jardins morreram  
infectados de aridez  
o sorve já não sussurra  
já não agita verde  
agave, o orvalho faleceu.”

No poema anteriormente citado, é possível saborear a quebra das regras que Vital prega ao longo de sua trajetória com a Poesia

Absoluta. Vemos uma série de acontecimentos instantâneos, que poucos conseguiram decifrar hipoteticamente e, por fim, um desfecho inesperado, direto e trágico. Por este, dentre outros motivos, há necessidade da Poesia Absoluta em nossa literatura. A P.A. precisa quebrar as portas do futuro, cinza que nos espera. Ao nos depararmos com um poema prosaico versificado, VCA nos aconselha a desconfiarmos, mas enquanto não estivermos entendendo o que ele quer dizer, que continuemos a lê-lo.

### **Todo poema é indizível**

Defendendo sua tese de que a poesia não serve para levar recado, muito contrariamente: seus textos não deixam o leitor satisfeito, o induz à intriga. Um poema que comumente acabaria no último verso, estimula quem o lê a ir além do ponto final. Tanto afirma, que em seu livro *Prosa: Futuro Arcaico* é possível encontrar vários fragmentos onde se declaram que poema não diz nada: “Todo poema é indizível, é do âmbito do indito.” (*Flutuação da Significação Poética*), “A poesia situa-se no reino do indizível, serve para indizer, é da ordem do indito.” (*Iguaria Para Neurônios*), “... o âmbito do dizer é da prosa, o indizível, da poesia.” (*A Palavra Poética*).

Na visão vitalina, a poesia não pode ser contaminada pela prosa, nunca. O poeta da metáfora (como o descreve Sébastien Joachim – JOACHIM, 2009), diz que a P.A. é a prosa complexa do futuro. O passado depois de filtrado pode até trazer muitas lições, mas você não deve se voltar para ele. O mundo está em constante evolução e todos devem acompanhá-lo, incessantemente, para que não se tornem arcaicos, e inúteis para a era futura. Não é diferente com o psique humano, este é o único universo que todos conseguem desenhar sozinhos. O domínio deste depende apenas de força de vontade: a vontade de sair da mediocridade. O ser não está no é, está no vir (ARAÚJO, 2016).

Crítico e antenado, no livro *Prosa: Futuro Arcaico*, VCA faz diversas ressalvas sobre o excesso do capitalismo. De forma explícita: “Um escritor vendido pela mídia cultural (de massa) como objeto. E é assim que se realizam.” (*Vocação Absoluta*). E implícita: “... verdades ilógicas, mas verdadeiras, realidades não lucrativas e máscaras sem valor de troca (ou uso) são possíveis na poesia.” (*Papel Leitor ou Poesia e*

Sentimento), onde ratifica inconformado “A educação não pode gerar lucros.”

Para o filósofo e professor Reginaldo Oliveira, a filosofia ajudou Vital, que sempre se interessou pelos filósofos modernos de difícil compreensão: “Essa Poesia Absoluta é coisa de doido.”, afirma de forma descontraída. Em contraponto, Vital justifica: “Para libertar a alma é preciso antes quebrar as barreiras da mente, libertá-la das coisas que atrasam é desbloquear a criatividade humana. ”

### **Poesia para desgaste e intriga do leitor**

Entende-se, portanto, que há um grande regresso na criatividade do ser humano do século XXI, muitos se acomodam permitindo que outros façam seu trabalho, enquanto não se faz mais que a obrigação. É preciso mais iniciativa jovem, atravessar os horizontes da geração taxada como “nem-nem” é desafiador, mas não impossível. Sair do comodismo é, atualmente, a palavra de ordem.

Quem conhece a poética de Vital sabe que ele escreve para total desgaste e intriga do leitor. “Qualquer determinismo ou prévio cálculo poético Vital isola. Para ele, não há sentido no finito, ou finito sentido”. (VERAS, 2014). A aposta na hipermetáforização de seus poemas, como defende Ademauro Gomes, é sua marca registrada. Seus poemas são de difícil compreensão, sem nexos ou verbos de ligação e acabam causando uma bagunça” na mente de qualquer pessoa, despertando uma curiosa vontade de compreendê-lo. Vontade essa que não tem sucesso. Não obstante, quem tem o prazer de conversar com ele, sabe que VCA não escreve a poesia absoluta, Vital mastiga, come e vive-a.

### **Sentido da variável da poesia**

Insólito talvez seja o fato de escrever para uma pedra. O que seria, então escrever fazendo menção a uma pedra? Comparando-a com palavras? Uma loucura, diriam prontamente. Não para Ademauro Gomes, que o fez, seguindo fielmente o conceito que a Poesia Absoluta dispõe e abraçando-a belissimamente, onde ultrapassa os limites metafóricos em seu poema Palavra Pedra. O poema de Gomes segue um viés centrífugo que pode ser identificado logo nos três primeiros versos:

“Caro amigo Stone:  
Toda pedra é palavra  
Jogada em vidraça”

A ligação é feita entre o poder que a palavra tem e a força de, ao ser comparada a uma pedra, quebrar uma vidraça, no sentido conotativo, evidente. Ao ser trazida para o campo denotativo, vidraça se personifica no coração, sensível e transparente, que se quebra rapidamente ao toque de uma palavra. Na sequência, há os seguintes versos:

“por isso que embriagam os olhos  
Cristais de metáforas”

E está feito o paradoxo. A mesma palavra que quebra e dilacera é colocada no contexto como algo inebriante aos olhos. Tal situação me lembra, automaticamente, Capitu e seus olhos de ressaca. Seria, portanto, uma condução a Dom Casmurro? Não se sabe. E é essa a mágica do excesso de carga metafórica em um poema: Tudo que se sabe são míseras hipóteses. Os olhos: capazes de enxergar metáforas, cria-las e leva-las ao cérebro na velocidade da luz. No poema de Admmauro, eles são a própria metáfora, veem o que querem, têm vida própria.

A quebra dos clichês também pode ser observada numa forma atrevida de melhorar o que já era bom:

“antes cedo do que nunca  
Toda letra seja bússola e labirinto  
Noctâmbulo néctar  
Linguagem da alma  
Incógnita neon”

O antagonístico se repete em “toda letra seja bússola e labirinto” o que se tem nas mãos como guia, se perde ao começo da próxima escrita. Por ora, o conjunto de letras formando a palavra é o início do encontro, é a bússola. E labirinto, remetendo-se ao que foi dito, a palavra também pode ser controversa. É o abuso da metalinguagem: explicando-se com palavras controversas, o quanto as palavras podem ser confusas.

Há algo também que apenas parece adormecer no doce interior “noctâmbulo néctar” e o foco que é visto no decorrer dos versos do poema é reforçado com mais clareza “linguagem da alma / incógnita

neon”, retratando, assim, a difícil compreensão da linguagem da alma. O que é translúcido, luminoso, é mais uma vez posto numa linha tênue ao se tornar algo obscuro, incógnito.

Na última estrofe, é remetida a menção a quem se fala, não perdendo a essência inicial do “amigo Stone”, que pode ser compreendido em inúmeras hipóteses dentro da metáfora, uma delas, pelo fato de stone, na língua inglesa ser traduzida para “pedra”, na portuguesa, pedra que é um dos temas centrais do poema. Outra hipótese também seria Admmauro ter dedicado o poema realmente a um amigo chamado Stone (Gleidistone), mas, como dito, apenas deduções de um leque aberto como é de observância também nos versos posteriores:

“Tu és pedra  
Onde pousam diariamente  
Gaivotas de sol  
Queimadas de sal.”

A aposta é feita em palavras parônimas “sal” e “sol”, dando ritmo ao poema, musicalizando, eu diria. Analisando-se quem seriam as tais” gaivotas de sol” fazemos alusão e lembramos que gaivotas possuem almas livres, assim como nós. “Queimadas de sal” já desgastadas, almas livros, porém cansadas. Almas que procuram conforto na pedra (palavra) que é algo firma, tentando encontrar o néctar (doce) em seu interior mais profundo e intangível.

### **Ascensão da Poesia Absoluta**

A Poesia Absoluta tem se tornado cada vez mais comum em nossa literatura sem ao menos percebermos, o misterioso tem ganhado uma espécie de credibilidade específica, o olhar mais minimalista do leitor tem feito com que a apreciação a este tipo de poema seja, acima de tudo, legítima. Apesar de emergir há bastante tempo, apenas hoje tem, realmente, tomado proporções gigantescas. A exemplo disto, temos Stéphane Mallarmé, poeta francês do século XIX que, para tentar validar seu estilo de poesia, usufruiu de uma identidade simbolista com o único objetivo de sobreviver ao parnaso, que lhe ameaçava repudiar com mediocridade. Sua poesia era considerada muito excêntrica para a época, fazendo com que a linha tênue que deveria existir entre ele e seus admiradores se tornasse um vasto abismo vazio. Nada obstante, sua

poesia era ambiciosa e complexa demais para não ser notória, e então no século XX foi mais que aceita (digerida), foi ovacionada, promovendo uma renovação da poesia do século. Brisa Marinha (Brise Marine) um de seus mais conhecidos poemas destaca a obscuridade e mistérios de suas obras:

BRISA MARINHA

A carne é triste, sim, e eu li todos os livros.  
Fugir! Fugir! Sinto que os pássaros são livres,  
Ébrios de se entregar à espuma e aos céus  
| imensos.  
Nada, nem os jardins dentro do olhar suspensos,  
Impede o coração de submergir no mar  
Ó noites! nem a luz deserta a iluminar  
Este papel vazio com seu branco anseio,  
Nem a jovem mulher que preme o filho ao seio.  
Eu partirei! Vapor a balouçar nas vagas,  
Ergue a âncora em prol das mais estranhas  
| plagas!

Um Tédio, desolado por cruéis silêncios,  
Ainda crê no derradeiro adeus dos lençóis!  
E é possível que os mastros, entre ondas más,  
Rompam-se ao vento sobre os naufragos, sem  
| mas-  
Tros, sem mastros, nem ilhas férteis a vogar...  
Mas, ó meu peito, ouve a canção que vem do  
| mar!  
(Tradução: Augusto de Campos)

É evidente o desconhecimento acerca do que, talvez, Mallarmé quisesse transmitir. Não é possível compreender sua mensagem em si, mas será mesmo que ele queria transmitir algo? O êxtase da Poesia Absoluta em sua supremacia está nesse tal reconhecer o conhecimento desconhecido, cada pessoa que lesse este mesmo poema teria duas mil versões de suas próprias análises, porque sua estrutura gramatical e sintática sofre mutação a cada vez que lida novamente. Além disso, é possível observar a sutileza com que Stéphane brinca com a organização do poema em sua estrutura concreta. A quebra das palavras faz com que surja dali um novo movimento, uma nova concepção, um novo olhar diante de uma palavra que se multiplica em cada verso. A Poesia Absoluta é gigante demais para ser estática, ela é mutável, singular e

insólita. Em Brinde, por exemplo, o poeta explora cada detalhe de forma metafórica, escreve sobre o enigma, o medo e a embriaguez dentro de um barco, quem sabe até fazendo menção à ressaca que vem em seguida, ora do mar, ora da bebida:

BRINDE

Nada, esta espuma, virgem verso  
A não designar mais que a copa;  
Ao longe se afoga uma tropa  
De sereias vária ao inverso.

Navegamos, ó meus fraternos  
Amigos, eu já sobre a popa  
Vós a proa em pompa que topa  
A onda de raios e de invernos;

Uma embriaguez me faz arauto,  
Sem medo ao jogo do mar alto,  
Para erguer, de pé, este brinde

Solitude, recife, estrela  
A não importa o que há no fim de  
um branco afã de nossa vela.  
(Tradução: Augusto de Campos)

Mallarmé defendia a tese de que o poema é um mistério cuja chave deve ser procurada pelo leitor, e com esse mesmo conceito, concluiu sua obra experimental: Um Jogo de Dados (Lance de Dados, em outras traduções).

### **Precursores brasileiros da P.A.**

Alguns poetas brasileiros também acreditam e garantem que a P.A. seja mesmo uma revolução da neopoesia, dentre eles, Manoel de Barros, Rogério Generoso, Osman Holanda, Admauro Gommês são dos que tomam destaque nesse estilo poético implacável. Barros afirma que prefere escrever o “desanormal”. Para ele, fazer poesia é desentender-se com clareza vendo o mundo com os olhos tortos. Em “Prosa: Futuro Arcaico”, VCA relembra os poemas de Generoso como um paradoxo do que seja verossímil e inverossímil diante da esfera autor-leitor, reflexão objetiva- subjetiva:

“Isso porque a linguagem cognitiva (com suas exigências lógicas e metodológicas, tipo penso, logo existo ou o outro é inferno e eu sou deus) é estranha à poesia. Não são do mesmo patamar real, não



se encontram nem se confundem, são de edifícios e fundações, de alicerces e coberturas diversas: a linguagem poética e a científica ou ordinária (ou comum das duas)”. (ARAÚJO, 2016:174)

Osman Lins, por sua vez, haicaista nato, compõe seus poéticos de forma distinta e simplista, em sua maioria enaltece a natureza, fauna e flora como um conjunto de tudo em apenas 3 versos (LINS, In: Araújo, 2016:179 -180):

“A seca castiga  
Na poeira da caatinga  
Mimosa sucumbe”

“Ventos cantarinos  
Nas colinas agrestinas  
Chuva de verão”

“Convulsa hediondez  
Mar enjaulado espuma  
Ébrio entre abrolhos”

Trata-se de versos minuciosos e aclamados num campo intangível entre semântica e estrutura, mais complexos, os haicais de Osman se desprende de toda e qualquer formalização que a poética teve em seu mais alto patamar de estruturação fixa.

O Poeta Admmauro Gommès, no livro “O Futuro da Poesia”, abre a primeira parte da obra apresentando a P.A ao leitor de forma magnânima e de simples, porém não raso, entendimento. Admmauro afirma que o poema não obedece a uma linha temporal, as ideias e reflexões são postas de forma oscilatória intencionalmente para total intriga do leitor, o que torna ainda mais complexa a compreensão do poema, que vai muito além do significado de suas palavras como constam num dicionário, ou nos seus acontecimentos cronológicos, afinal, não há cronologia neste estilo poético.

“O poema é como se fosse uma fotografia tirada em um tempo indefinido. Ele se fecha sobre si como cápsula que carrega declarado enigma. É claro que leitores de diferentes épocas vão ter uma impressão diferenciada diante de um mesmo texto. Por assim dizer, grande parte do poema é feito na mente do leitor. Uma palavra dita, no século passado, dentro do universo poético, não provoca mais idêntica imagem nos dias atuais. Por isso, defendemos que a cada leitura o poema se reescreve diante da visão de mundo que cada um detém” (GOMMÈS, 2016: 24)

Isto é muito visto em seus versos também, como no poema “Palavra Pedra” analisado de forma hipotética anteriormente:

Palavra Pedra

Caro amigo Stone:  
Toda pedra é palavra  
Jogada em vidraça.  
Por isso que embriagam os olhos  
cristais de metáforas.  
Antes do que nunca  
Toda letra seja bússola e labirinto  
Noctâmbulo néctar  
Linguagem da alma  
Incógnita neon.

Tu és pedra  
Onde pousam diariamente  
Gaivotas de sol  
Queimadas de sal.

### **Comodismo x poesia absoluta**

A Geração Y, que promete ser a mais intelectual, também ameaça ser a mais sedentária de intelecto, o achar já saber de tudo pode construir também uma inteligência acomodada, onde se bebe água apenas para matar a sede e se esquece de beber mais um pouco para hidratar. Com o conhecimento não é muito diferente, há sempre algo para aprender, para acrescentar, para desafiar. A Poesia Absoluta quebra os rótulos de comodismo, desafia quem produz, que lê e quem vê também, afinal, sua peculiaridade vai além das palavras, mas transparece prontamente em sua composição como um todo. René Descartes ainda no século XVII já se preocupava com tal enfado de sabedoria e foi pensado nisso produziu a obra “O Discurso do Método” que visava ir contra tudo que estava estagnado num patamar mediano. Descartes queria mais, queria explorar a construção do novo conhecimento, ir além do que se sabia (pois se achava saber demais) e procurar saber talvez não mais, mas algo novo, com exatidão e profundidade.

A poesia não pode ser também estática, ela está em constante evolução, se a medida que tudo e todos estão em mudança constante, seu crescimento se torna frenético, porque nossa literatura deveria ficar a mercê de um retrocesso? É crescimento que a movimenta. Nossa

literatura é rica e precisa, sim, ser explorada em seus mais altos níveis de minério. A P.A. não deve ser comparada a uma poesia hermética, ultrapassada ou postulada, esta neopoesia não tem gesso, cheia de suspenses e enigmas, sua essência deve ser levada a sério como um exercício mental desgastante, são milhões de linhas de raciocínios simultâneos, contudo recheados de boas novas e bordas do magnífico e extraordinário que mais parecem ímãs cerebrais.

A poesia que Vital nos apresenta atualmente, ou melhor, reapresenta, afinal já foi explorada e emergida por outros poetas dos séculos passados, nos leva a um novo parâmetro intelectual, uma nova visão do que se pode imaginar dentro dos versos prosaicos, ou não, de um determinado poema. Sua estrutura é a sua própria contraposição, a falta de estrutura lhe define, sem formas, curvas ou linha reta. Instigar o leitor a ir além do que ele conhece é sua principal função, explorar seus mais profundos sentidos e sensações, provocar a falta de algo, a busca pelo novo, seja uma palavra ou até mesmo uma forma distinta nas posições dos versos. É quebra, renovo e renascimento de uma legião que promete deixar seu legado.

#### **APÊNDICE A– Poema autoral: SEMANICALISTA**

##### SEMANICALISTA

Domingo de praxe  
O clichê chiava...  
A sintonia? Perdeu-se!

Uma vida de passeata  
Nas segundas ruas  
Riu-se? Taxativamente.

O Terço no colo do peito  
Tercia a terceira via  
Como vinha? Parado.

Dentro do quarto  
Cobriu o zelo  
Guardou a carta  
Quase Magda.  
Bravo!

Aqui inda se tocou  
Quinze queixas

Do meio  
No quintal da maestria.

Gesticular absorvera  
Com exatidão  
Era a cesta básica?  
Obviamente cheias de juros.

Fez-se choque do brióche  
Crochê no sábado  
Sauvignon, adivinhem?  
Doce e secular.

## **APÊNDICE B - Poema autoral: A PERPÉTUA ROSA**

### A PERPÉTUA ROSA

O cacto macio das tuas mãos  
Laminando meu rosto  
Não escondia contigo  
O vale já desvalido  
De um efêmero amor  
Das coisas mais viciosas  
À perpétua rosa  
Que vazia se quebrou  
Tomou consigo a explosão  
De um aconchego falido  
Se foi na mansidão  
Não se ouviu grito  
Matou a ternura  
Engoliu a doçura  
Cometeu um delito  
Tirou a máscara  
De um violino afinado  
Arrancou-lhe as cordas pela cintura  
Desafinou a pálida segura  
Compôs um breve ensaio  
De longe fascinador.

## **APÊNDICE C - Poema autoral: POUSO**

### POUSO

Da ausência não falo  
Componho pétalas  
Como melodia que se manifesta  
Coberta entre ventos no abismo

E do amor que também voa  
Pousa no ombro do além  
Causando arrepio na casca

Como orquídea roxa  
Que tasca na cara um fervor  
Da presença que se vai  
E não se esvai  
Vai, mas fica.

### Referências

- Alguma Poesia, **Um Lance de Dados** (Stéphane Mallarmé). Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/poesia2/poesianet153.htm>> Acesso em: 11 de outubro de 2016.
- ARAÚJO, Vital Corrêa (org). **Prosa: Futuro Arcaico**. Recife: Bagaço, 2016.
- GOMMES, Admmauro (org). **A estranha poesia de Vital Corrêa de Araújo**. Recife: Bagaço, 2013.
- GOMMES, Admmauro (org). **O Futuro da Poesia**. Recife: Bagaço, 2017.
- JOACHIM, Sébastien. **O destino poético de Vital Corrêa de Araújo**. Recife: Bagaço, 2009.
- Professor de Literatura, **Vital mais uma vez na FAMASUL**. Disponível em: <<http://professordeliteratura.blogspot.com.br/2014/10/vital-correa-mais-uma-vez-na-famasul.html>> Acesso em: 03 de outubro de 2016.

## A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE MACEIÓ

*Ana Deise Laurindo de Omena<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

O presente artigo apresenta uma pesquisa qualitativa sobre a implantação de gestão democrática nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Maceió. Aborda os mecanismos de gestão democrática e a sua efetiva participação na gestão das unidades escolares da referida rede.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Rede Municipal de Ensino de Maceió. Implantação. Mecanismo de Gestão Democrática.

### **ABSTRACT:**

This article presents a qualitative research on the implementation of democratic management in the school's units of the Maceió Municipal Education Network. It talks about the democratic management mechanisms and their effective participation in the management of the school's units of referred network.

**Keywords:** Democratic Management. Municipal Education Network of Maceió. Implantation. Mechanism of Democratic Management.

---

<sup>1</sup> Bacharela em Pedagogia, Pedagoga, especialista em Didática da Educação, aluna do curso de mestrado em Gestão do Potencial Humano – área de concentração gestão escolar do ISG-Instituto Superior de Gestão – Lisboa – Portugal, deiselaurindo@yahoo.com.br

## **Introdução**

O presente trabalho traz um relato sobre a implantação da gestão democrática nas unidades escolares da Rede Municipal de Maceió, ressaltando o processo de escolha do diretor e vice-diretor, seus entraves e avanços durante esses 23 anos. Faz uma análise da base legal que fundamenta o referido processo. Tendo como referencial a legislação nacional: Constituição/ 88, LDB 9.394/ 96, PNE/ Brasil (Plano Nacional de Educação) e as leis municipais.

Apresenta ainda as observações realizadas por meio de acompanhamento técnico aos Conselhos Escolares e monitoramento às unidades escolares, sobre a participação das comunidades escolar e local na gestão da escola da rede pública de Maceió.

Analisa a participação dos conselheiros nos espaços escolares na Rede Municipal de Ensino de Maceió, por meio de suas dificuldades e desafios. Como também faz uma explanação dos mecanismos de gestão democrática, como: a eleição de diretores e vice-diretores, e os conselhos escolares, abordado como esses mecanismos de participação se concretizam nos espaços escolares.

## **A implantação da gestão democrática nas unidades escolares da rede pública de Maceió**

Após o estado de exceção advindo do regime militar, a sociedade brasileira começa a se organizar no início da década de 80, no sentido de lutar pela abertura política e uma nova Constituinte, um marco desta época foi a campanha pelas “Diteras Já”, quando a sociedade brasileira se uniu na luta pelos direitos de eleger seus representantes. No entanto houve uma grande decepção, pois a emenda não foi aprovada e Tancredo Neves foi eleito por meio do voto indireto. Com o falecimento de Tancredo Neves assumiu o vice, José Sarney. Neste contexto os movimentos sociais reivindicavam a participação na gestão pública, isso se consolidou nos debates da Constituinte. Ainda neste período, os profissionais da educação se organizaram a luta pela participação nas discussões, no que diz respeito ao seu trabalho de carreira. Todos contra o autoritarismo de grande parte de gestores de escolas públicas, agindo de forma patrimonialista no lidar com a coisa pública.

A Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, assegura a educação como direito social para todos os brasileiros:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Esses princípios são ratificados na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Plano Nacional de Educação (PNE), na sua meta 19 diz, “assegurar as condições no prazo de dois anos, para efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública, à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”.



A gestão democrática nas escolas da rede pública de Maceió teve início no ano de 1993, incentivado pela abertura política da década de 80 e a esperança de redemocratização do país. Nesse ano (1993) aconteceu a implantação dos Conselhos Escolares e a mobilização para a criação dos Grêmios Estudantis. Em seguida, no ano de 1994, foi realizada a primeira eleição direta para diretor geral e diretor adjunto. O mandato era de 02 anos, podendo candidatar-se professores, coordenadores e supervisores, em pleno exercício profissional e lotado há mais de um ano na unidade escolar.

### **Eleição de diretores e vice-diretores**

A Lei nº 5.313 de 1º de setembro de 2003, traz os requisitos e a forma de eleição para diretor e vice-diretor das escolas públicas da rede municipal de Maceió. Segundo o mesmo, o mandato antes de 02 anos, passa a ser de 04 anos, sem recondução. O artigo 2º, parágrafo 3º da referida lei, prorroga até o próximo pleito os mandatos dos gestores eleitos em outubro de 1999, que ocorrerá no ano de 2003. Ainda garante o aumento da carga horária, para aqueles que só tinham 20 horas, passando para 40 horas semanais, enquanto estiver exercendo o mandato.

A Lei nº 4.937 de 06 de janeiro de 2000, dá nova redação ao art. 12 da Lei 4.731 de julho de 1998:

Art. 1º Ficam criadas as gratificações de função de Diretor e Vice-Diretor, em cada unidade escolar, cujos valores serão de R\$ 535,00 (quinhentos e trinta e cinco reais) e de R\$ 375 (trezentos e setenta e cinco reais) respectivamente.

Vale ressaltar, que nesse período ocorreu uma articulação entre alguns gestores e políticos, no sentido de aprovação do aumento e prorrogação do mandato. Nesse sentido, percebe-se como o processo democrático se fragiliza, muitos desses gestores se mantêm no poder até janeiro de 2016, perfazendo mais de quinze anos de mandato. Observando o cotidiano escolar em muitas dessas escolas, percebe-se a centralização do poder, as relações totalmente verticalizadas, onde tudo se concentra na figura do diretor. Muitas vezes o vice-diretor apresenta-se como mera figura decorativa, e o Projeto de Gestão eleito pela comunidade escolar, torna-se mais um documento esquecido no fundo

da gaveta, sem falar do Projeto Político Pedagógico – PPP, Proposta Pedagógica e o Regimento Interno.

No pleito eleitoral de 2011 a Comissão Eleitoral Central – CEC e as Comissões Eleitorais Escolares – CEE, tiveram bastante dificuldade em trabalhar, para garantir a lisura do processo eleitoral, devido a interferência político-partidária. No pleito eleitoral do ano de 2013, ocorreu a interferência direta de um vereador interessado na eleição de determinada chapa. Nesse caso, a sua interferência não surtiu efeito, e a chapa não conseguiu se inscrever, pois não atendia a um dos critérios exigidos, o que diz respeito a essa a estar adimplente com as prestações de contas, caso pretendo candidato ocupasse a função de Presidente ou Tesoureiro do Conselho Escolar.

Nos anos de 2014 e 2015, técnicos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, professores, diretores e vice-diretores, Sindicatos dos Trabalhadores de Educação - SINTEAL, Conselho Municipal de Educação - COMED e Câmara de Vereadores de Maceió elaboraram e discutiram o Projeto de Lei que “dispõe sobre as novas diretrizes quanto às eleições diretas para diretor geral e vice-diretor das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Maceió e dá outras providências”. Um dos pontos mais debatidos e polemizado foi o referente ao tempo de mandato dos gestores, que a princípio seria de 04 anos permitindo uma recondução. Além do tempo do mandato, o referido Projeto trata das competências do diretor e vice-diretor, como também um Pacto de Gestão, celebrado entre o (a) Secretário (a) da Educação e os gestores eleitos. Depois de muitas articulações políticas e algumas emendas, foi sancionada a Lei nº 6.482 de 22 de outubro de 2015. Quanto ao mandato dos gestores, foi aprovado um mandato de 03 anos, permitindo uma recondução no pleito subsequente, para do diretor geral, e ao vice-diretor com dois mandatos de vice-diretor consecutivos, foi permitido o terceiro mandato, nesse caso de diretor geral.

Na referida Lei, o processo eleitoral foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa os professores interessados no pleito eleitoral precisam participar do curso para pré-candidatos, promovido pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Ao término do curso o pré-candidato deve entregar seu projeto de gestão e ter frequência

mínima de 80% da carga horária ofertada. O curso tem momentos presenciais e a distância (EAD). Finalizado a primeira etapa, atendendo aos critérios acima expostos, o pré-candidato receberá um certificado que o habilitará a participar da segunda etapa, ou seja, a eleição com escrutínio direto e secreto.

O pleito eleitoral previsto para acontecer em outubro de 2015, só ocorreu em dezembro do mesmo ano, após a Lei 6.482 ser sancionada em 22 de outubro de 2015. Apesar das emendas e de dois artigos suprimidos, a aprovação da lei supracitada representa uma vitória para todos aqueles que fazem a educação da Rede Municipal de Ensino de Maceió, já que as Leis nº 5.313/ 03 e nº 5.630/ 07 restringiam-se basicamente ao tempo e prorrogação dos mandatos, aumento da carga horária e forma de eleição (escrutínio direto e secreto).

Foram chamados para participar do pleito eleitoral de 2015 cento e vinte unidades escolares. As que não conseguiram eleger seus gestores ou mesmo participar do pleito por outros motivos, a Comissão Eleitoral Central – CEC realizou um novo chamado, para o segundo pleito, que foi realizado em janeiro de 2016. Vale ressaltar que ocorreram dois momentos de posse, em janeiro e maio de 2016. Por haver gestores com mandatos encerrados nesses dois períodos e algumas unidades escolares não conseguiram eleger seus gestores, sendo indicados pela Secretaria Municipal de Educação, observando os critérios da Lei 6.482/ 2015, com exceção de mais de um ano de lotação na unidade escolar (art. 13, II).

Quando muitos gestores tratam a escola pública como propriedade sua, ditando normas e regras. Ao falar da escola, se expressam “a minha escola”, nem sempre é força de expressão, e sim como eles tratam e consideram a coisa pública, ou seja, tratam o público como privado.

Na eleição de 2015, houve uma renovação significativa, pois gestores que estavam há muito tempo acumulando mandatos, mesmo com as articulações realizadas, não puderam se candidatar. Em algumas dessas unidades escolares, os novos gestores estão tendo bastante dificuldade em executar o projeto de gestão eleito pela comunidade escolar, pois encontraram muitos vícios da gestão anterior,

principalmente nas relações humanas e execução dos recursos financeiros junto aos Conselhos Escolares/ UEX, porque muitos desses gestores eram presidentes ou tesoureiros dos referidos conselhos. Nesse contexto observa-se uma gestão patrimonialista da coisa pública. Citando a fala de alguns gestores “a minha prestação de contas”, “o meu fornecedor”, “eu compreí”. A gestão fica impregnada de tantos vícios, que o certo é visto como algo a ser rejeitado.

Muitos desses novos gestores encontraram nas unidades escolares muita resistência na execução do trabalho numa perspectiva de gestão democrática, visto que durante anos conviveram sob a égide de uma gestão centralizadora, onde a pessoa do gestor era o Senhor de tudo e de todos. Cabe a esses gestores, a luta contínua em prol do fortalecimento da gestão democrática, para isso precisa envolver todos os atores da escola na construção de um espaço democrático, onde as decisões são partilhadas. Essas mudanças precisam ser provocadas pela escola no momento que abre as portas para as comunidades escolar e local discutam o seu projeto político pedagógico, e participem ativamente das decisões. Segundo Paro (2016, pág. 24)

É bem verdade que a situação de calamidade – seu paralelo na história do país – em que se encontra hoje a escola pública exige movimentos de pressão em todos os níveis e instâncias da sociedade civil. Por isso, quando se reivindica um espaço de participação na unidade escolar, está-se considerando apenas uma dessas instâncias ou níveis. Parece-me, todavia, imprescindível que a participação aí se dê. Sem ela não se fará uma escola verdadeiramente universal e de boa qualidade no Brasil.

Em 2017, vinte e quatro unidades escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Maceió foram convocadas para participar eleição direta para diretor e vice-diretor. Deste total, treze conseguiram eleger os seus gestores e os demais diretores e vice-diretores foram indicados pela Secretária Municipal de Educação, até o pleito seguinte, conforme previsto na Lei 6.482/2015.

No primeiro semestre de 2018, a Secretaria Municipal de Educação – Semed/Maceió, convoca cento e vinte e três unidades escolares para participar do pleito eleitoral. Dando prosseguimento ao processo escolhida a Comissão Eleitoral Central – CEC, responsável pela

organização de todo processo eleitoral, desde a elaboração e aprovação do Regulamento da Eleição, até a apuração e divulgação dos resultados. Esta comissão é composta por doze membros, sendo seus representantes do governo servidores efetivos da Semed, dois alunos maiores (UESA – União dos Estudantes Secundaristas de Alagoas), dois pais de alunos menores (Conselheiros Escolares) e dois representantes do Sindicatos dos Professores de Alagoas, escolhidos por seus pares. Em cada unidade escolar será formada uma Comissão Eleitoral Escolar – CEC. Esta comissão é composta por quatro membros, sendo todos Conselheiros Escolares, e tem por finalidade organizar todo processo eleitoral na unidade escolar, sob orientação da Comissão Eleitoral Central – CEC.

A referida eleição está prevista para acontecer em dezembro de 2018

### **Os conselhos escolares na gestão da escola pública da rede municipal de Maceió**

Em todo esse processo o Conselho Escolar é de fundamental importância, pois constitui-se uma estratégia de gestão democrática. Sendo a voz e o voto da comunidade escolar na gestão da escola pública.

Desde sua implantação há mais de duas décadas, os conselhos escolares têm pouca atuação nos espaços escolares, um dos motivos são gestores com atuações centralizadoras, portanto, enfraquecendo o colegiado, manipulando os conselheiros em suas ações, principalmente os representantes dos segmentos pais de alunos e alunos, por estes muitas vezes desconhecerem os assuntos discutidos, como também o cotidiano da escola e seus direitos e deveres enquanto conselheiro conforme posto no Estatuto. Nas unidades escolares em que os conselheiros são efetivamente ativos, as decisões são compartilhadas e os espaços escolares abertos aos anseios das comunidades escolar e local, os gestores têm um perfil democrático, Conselhos Escolares atuantes, gestão sólida e transparente.

Um ponto determinante na atuação dos Conselheiros Escolares é o envolvimento dos gestores no fortalecimento do colegiado. Quando promove ações mobilizadores, incentivando a participação e integração

de todos os seguimentos das comunidades escolar e local. De acordo com BORDENAVE (1989):

Do ponto de vista dos planejadores democráticos, a participação garante o controle das autoridades por parte do povo, visto que as lideranças centralizadas podem ser levadas facilmente à corrupção e à malversação de fundos. Quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tende a melhorar em qualidade e oportunidade. (BORDENAVE, 1989, p. 13)

Quanto à participação dos conselheiros escolares das Escolas Públicas do município de Maceió, pode-se observar:

#### Dificuldades e Desafios

- Conselheiros sem conhecimento de seu papel no colegiado – desconhecimento do Estatuto.
- Não cumprimento do cronograma das reuniões ordinárias.
- Conselho Escolar sem visibilidade dentro da comunidade escolar.
- Pauta sem ser construída coletivamente.
- Presidente sem perfil democrático.
- Sem ações mobilizadoras.
- Reuniões que tronam-se monólogos.
- Deliberações sem serem executadas pelos gestores.

O conselho escolar não é algo visível no cotidiano escolar, não existe um mural com as informações que o conselho precisa divulgar para a comunidade escolar e local. As deliberações não são socializadas, e o mais agravante, os segmentos que o compõem desconhecem os seus representantes. Embora exista o cronograma das reuniões ordinárias, o mesmo não é cumprido, convocando-se reuniões extraordinárias quando surge a necessidade de alguma demanda que exija a aprovação do colegiado.

Quando as reuniões não são organizadas ou planejadas, considerando as especificidades de cada segmento, a tendência é não atingir o quórum mínimo, ao mesmo tempo que os encaminhamentos e deliberação não são resultados de discussões verdadeiras do colegiado, e

sim, imposição de alguns, portanto não podem existir relações hierarquizadas entre os segmentos do colegiado. Essas ações enfraquecem e afastam os conselheiros, principalmente os pais de alunos e alunos, pois acabam se sentindo peças figurativas, servindo tão somente para garantir quórum mínimo necessário para que a reunião aconteça. Não sendo valorizadas suas opiniões e falas, perde o interesse e confiança no colegiado, e conseqüentemente vão se afastando. Essa escola que afastou esse pai ou aluno, em determinado momento de suas vidas, torna a afastá-los quando os fazem acreditar que os assuntos da escola não cabe e eles decidirem, e sim aos tais “donos do saber”, e eles estão ali somente para concordar ou dar aval a decisões que muitas vezes são contra eles próprios.

Na escola em que, por imposição legal, tem implantado mecanismos de gestão democrática, mas que no seu cotidiano o que impera são relações autoritárias. Para Rodrigues, 1989:

É impossível construir uma sociedade democrática nos moldes de uma escola autoritária e, por isso, será impossível uma escola autoritária ensinar os homens a viverem e conviverem num processo democrático. (RODRIGUE, 1989, p.62)

Quando se fala em gestão democrática pressupõe a partilha do poder, a descentralização na tomada de decisões e a predominância das relações horizontais no espaço escolar. No entanto, um dos grandes desafios para efetivação da gestão democrática no cotidiano das escolas, diz respeito à pouca autonomia das mesmas, recebendo pacotes prontos de projetos pedagógicos, além das demandas burocráticas, que na maioria das vezes são exigências urgentes, que gestor precisa atender, o que inviabiliza as discussões e decisões coletivas. O diretor, segundo Paro, “acaba assumindo papel de preposto do Estado, diante da instituição escolar e de seus usuários”. (Paro, 2017, p. 122)

De acordo com o autor supracitado, o papel do diretor precisa ser revisto, e para isto:

É preciso, por isso, libertar o diretor de sua marca anti educativa começando por redefinir o seu papel na unidade escolar. A escola não faz falta um chefe, ou um burocrata, à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos

e responsabilidades iate do estado, não esteja apenas atrelados ao seu poder e colocado acima dos demais. (PARO, 2017, p. 135)

As instituições escolares, no Brasil, ainda estão impregnadas do autoritarismo, resquício de uma educação excludente e elitista. Criar espaços democráticos é um desafio, e o diretor tem um papel fundamental na criação desses espaços, pois democracia não se concede, conquista-se.

Das 138 unidades escolares pertencentes à Rede Municipal de ensino de Maceió, mais de 95% têm conselhos escolares constituído e as demais em processo. Infelizmente existe na rede um número significativo de conselhos sem atuação efetiva, existindo unicamente para cumprir uma determinação legal, burocrática e realizar junto à unidade executora a execução dos recursos financeiros.

Embora esteja presente na maioria dos projetos de gestão, o fortalecimento dos conselhos escolares é uma meta que muitos ainda não conseguiram alcançar.

### **Em busca de uma gestão democrática participativa**

Há 24 anos foi implantada a gestão democrática nas unidades escolares do município de Maceió, conforme estabelecido no art. 206 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 3º da Lei 9.394/ 96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica), art. 233 e seus incisos do Estatuto do Magistério de Maceió e o art. 142, incisos I e II, e parágrafo 2º da Lei Orgânica do Município de Maceió. Mas ao longo desses anos, acompanhando e observando os gestores escolares na sua prática, verifica-se em uma parte significativa das unidades escolares uma gestão patrimonialista.

Uma escola democrática requer uma sociedade democrática. Por tanto, com os avanços dos dispositivos legais como a Constituição de 1988 e da LDB/ 9394/96, a luta pelo exercício da democracia participativa e única constante em sociedade como a brasileira, fomentadora das desigualdades sociais. A partir do momento que nega o povo o acesso à educação, e o exclui de participar das decisões, está negando a esse povo o exercício da cidadania, pois, para Rodrigues (1989) “o exercício da cidadania compreende a totalidade dos direitos



que o indivíduo tem de desempenhar nas mais diversas funções no tecido social, do ponto de vista individual e social” (RODRIGUES, 1989, p. 64)

Houve um pequeno avanço a partir de 2003 na educação básica e no ensino superior, com o aumento no número de vagas da educação básica e expansão das universidades públicas. No entanto na atual conjuntura do país, onde as estruturas democráticas estão sendo severamente golpeadas com a restrição dos investimentos na educação e saúde, a participação popular se faz necessária na luta em defesa dos direitos sociais. A luta por educação pública de qualidade é a luta da classe trabalhadora, ocupar os espaços de participação é imprescindível para garantir e fortalecer espaços democráticos já conquistados e conquistar novos.

### **Conclusão**

A implantação da gestão democrática nas unidades escolares do município de Maceió, conforme determinação legal, se efetivou um pouco mais de duas décadas, nesse sentido a democracia representativa se fez presente nos espaços escolares, mas a tão desejada democracia participativa ainda é um sonho a ser conquistado.

Ao conquistar a democracia representativa, com muita luta, o primeiro passo é trazer os atores da escola para participarem ativamente da gestão da escola pública. No entanto, não é só realizando eleição direta para diretor e vice-diretor, constituindo Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis, que a gestão democrática está assegurada nos espaços escolares. O que se verifica na realidade, são gestores eleitor, por meio de eleições diretas, conselhos escolares constituídos, e as comunidades, escolar e local, alheias ao que acontece dentro dos espaços escolares. O que as comunidades têm de interessante para a escola? E o que a escola tem de interessante para as comunidades? O que se percebe é um distanciamento cada vez maior. A escola não se interessa pelas comunidades e estas não se interessam pela escola. Não existe uma sinergia entre ambas as partes.

Diante do exposto, enquanto os atores sociais envolvidos no destino das escolas públicas de Maceió não estiverem articulados e envolvidos com o interesse das comunidades escolar e local, a

concretização de uma gestão democrática participativa continuará sendo sonho de alguns.

Mas a luta para ampliar os espaços democráticos é uma luta constante, e a escola é o espaço ideal para fortalecer a democracia participativa, contribuindo para construção de uma cidadania consciente, pautado na luta pelos direitos sociais.

Embora as estratégias de gestão democrática, implantadas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Maceió, não desempenham uma democracia participativa, como desejada, existe uma luta constante para que esse direito tão arduamente conquistado não seja usurpado do povo maceioense. No entanto, é uma luta constante, e deve começar a se fortalecer no dia a dia da escola.

### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: Outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 6.482 2015, de 22 de Outubro de 2015.** Dispõe sobre novas diretrizes quanto às eleições diretas para diretor e vice-diretor das escolas da Rede Municipais de ensino, e dá outras providências. [http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/10/Diario\\_Oficial\\_23\\_10\\_15\\_PDF.pdf](http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/10/Diario_Oficial_23_10_15_PDF.pdf). Acesso em: Janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:** conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública/ elaboração Genuíno Bordignon – Brasília: MEC, SEB, 2004.  
BOBBIO, Norberto. O Futuro da Democracia; Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo. Paz e Terra, 2015.

- BORDENAVE, Juan E. Dias. O que é participação. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- CURY, Carlos R. Jamil. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, Cortez, 2000.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo, Moderna, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- LÜKE, Heloisa. Gestão Educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Gestão democrática na escola pública. São Paulo: Cortez, 2016.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org). História da Cidade. São Paulo, Contexto, 2003.
- KAUARK, Fabiana. Metodologia da pesquisa : guia prático / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Magalhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna : Via Litterarum, 2010. 88p.
- RODRIGUES, Neidson. Da Mistificação da Escola à escola necessária. São Paulo, Cortez, 1989.
- Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). **Estatuto do Conselho Escolar**, Maceió, 2006.
- PNE – Plano Nacional de Educação

## JOGOS LÚDICOS PARA RESSIGNIFICAR O ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

*Ana Maria Balbé Martins<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

O presente artigo, tem como objetivo, realizar uma reflexão sobre uma proposta de trabalho lúdico, para ensinar e aprender na matemática nos anos iniciais. Os jogos proporcionam um momento de prazer e diversão dentro de uma sala de aula, tornando assim, um ambiente instigante, criativo e alegre para aprender. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual resgato alguns jogos que podem auxiliar na aprendizagem das crianças dos Anos Iniciais. Ao construir conceitos matemáticos de uma forma lúdica e divertida, permite-se uma aprendizagem mais significativa, estimulando o raciocínio e o pensamento lógico-matemático.

**Palavras-chave:** Ensinar. Aprender. Matemática. Jogos Didáticos.

### **ABSTRACT:**

The purpose of this article is to reflect on a proposal of playful work to teach and learn Mathematics in the early years. The games provide a moment of pleasure and fun inside a classroom, thus making it a thought-provoking, creative and joyful environment to learn. It is a bibliographical research, in which I rescue some games that can help

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo IF SUL campus de Pelotas (2014). Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões - URI, Campus Santiago/RS (2001); Graduada em Pedagogia, pela Universidade Franciscana [UNIFRA] (1984), Santa Maria/RS. Atualmente é docente no curso de Graduação em Pedagogia, da universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões [URI], Santiago/RS; Aposentada pela Rede Estadual de Ensino/RS. Conta com experiência significativa na área de Educação, na Formação de professores, com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais nas disciplinas de Escola e Currículo, Gestão Escolar, Metodologia de Matemática e Metodologia de Ciências Naturais. Atua com orientação de Estágio dos anos iniciais no Curso de Pedagogia. Formadora do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC /2014 - 2015 - 2016 - 2017) pela UFSM.

children's learning in the beginning years. By constructing mathematical concepts in a fun and playful way, a more meaningful learning is allowed, stimulating reasoning and logical-mathematical thinking.

## **Considerações iniciais**

### **A matemática de forma lúdica algumas possibilidades**

Aprender brincando, não é apenas um chavão utilizado quando se refere de ensinar matemática nos anos iniciais. O ensino das operações não pode ser baseado na repetição de “continhas armadas”, apesar de ainda ser muito utilizada pela maioria dos professores. Constatação esta que pode se observar ainda em algumas em salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Podemos visualizar a possibilidade de trabalhar as operações matemáticas, através de jogos e materiais concretos. Esta proposta metodológica, nos transmite segurança para ensinar e aprender matemática. Tudo fica mais claro, mais fácil de aprender e de ensinar, com as crianças não é diferente, ela se encanta com o colorido com o lúdico e com os materiais oferecidos, e desta forma aprende brincando.

Compreendemos que a matemática é inserida na vida das crianças desde muito cedo, vimos também que as operações, os conceitos são utilizados em várias situações do cotidiano. Portanto, se ensinarmos de forma lúdica, usando vários recursos e situações contextualizadas, para apresentar a criança os conceitos matemáticos de forma natural, sem que ela não a veja como um “bicho de sete cabeça” e sim como algo simples, lógico e compreensível, facilitará sua aprendizagem. Assim, é importante compreender que, a matemática não se limita apenas em jogos e brincadeiras, mas sim, que estes dão sentido e auxiliam as descobertas que permitam a construção de um aprendizado com significado, que servirá para ser utilizado durante toda sua vida.

Kishimoto (2001, pg.77) diz que: “O raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula”. Por meio dos jogos as crianças

experimentam situações e aprendem a socializar-se com símbolos matemáticos, (jogos simbólicos).

No jogo, a manipulação de materiais concretos, utilizado nas atividades, estimulam a criança a entender as quantidades, as operações, compreendendo ela mesma as ações realizadas através das regras do jogo. Aproveitar ao máximo os recursos lúdicos para desenvolver o raciocínio e assim, melhorar a aprendizagem dos alunos é fundamental nos anos iniciais. Isto auxiliará o professor a ter maior um contato com a criança, acompanhando seu raciocínio no momento do jogo, aceitando e compreendendo as regras. Neste processo o professor se torna também um jogador, assim como a criança que aprende.

Em relação aos brinquedos e jogos, Lopes (1993, p. 7), diz que:

Entendemos brinquedos e jogos como recursos auxiliares para a criança, em seu desenvolvimento físico, mental e sócio-emocional. E estabelecemos, ainda, uma diferenciação entre um e outro, muito embora a maioria dos estudiosos deem as duas expressões o mesmo significado. Assim, entendemos: Brinquedo como objetos naturais, construídos ou manufaturados, ligados à atividade lúdica que pode realizar-se através deles. Jogos como processos lúdicos, através dos quais a criança assimila o real, podendo valer-se ou não do brinquedo como suporte para sua realização.

Mesmo sabendo todos os ganhos que podemos ter com esses materiais, muitas crianças e até mesmos professores não sabem como fazer uso destes materiais em sala de aula. Observo em minhas práticas na escola, a dificuldade que surge quando os professores oferecem jogos, principalmente para que as crianças se organizem, para a realização do jogo. O primeiro contato com o jogo precisa ser para exploração, deixar as crianças manusearem livremente as peças, conhecer e tentar eles mesmos entender a possível situação de jogo, só assim, depois de todos esses procedimentos o professor explica qual sua função e para que irão usar, ou seja, quais os objetivos do jogo. Em uma atividade de formação, realizada em uma escola, os resultados foram surpreendentes, as professoras de anos iniciais não sabiam nem para que servia certos materiais, como material dourado, blocos lógicos, enfim, algumas delas nem sabiam que existia esse material na escola. Em relação ao jogo matemático, Smole, Diniz,( 2012, p. 20), afirmam que:

No processo de jogar, os alunos resolvem muitos problemas e adquirem novos conhecimentos e habilidades. Investigar, decidir, levantar e checar hipóteses são algumas das habilidades de raciocínio lógico solicitadas a cada jogada, pois, quando se modificam as condições do jogo, o jogador tem que analisar novamente toda a situação e decidir o que fazer para vencer.

A ideia anterior de deixar as crianças manusear, explorar o material, também acontece com as professoras nas oficinas de matemática realizadas em algumas escolas, depois do conhecimento do material partimos para a prática, elas entram em contato com o conhecimento de várias atividades que poderão estar sendo utilizadas em sala de aula, este é um trabalho que traz resultados incríveis, de satisfação, surpresa e aprendizados. Partindo dessas vivências, surge uma curiosidade sobre conhecer a fundo a importância do uso dos materiais concretos nas aulas de matemática dos pequenos, surgindo assim o interesse por uma pesquisa sobre um trabalho de matemática diferenciado partindo do uso de materiais lúdicos e de jogos.

O jogo pode ser um instrumento facilitador da aprendizagem, algo prazeroso para o aluno, para ilustrar a importância para a construção de conceitos matemáticos. Neste contexto, considero relevante apresentar algumas sugestões para exemplificar a possibilidade de ressignificar o ensinar e o aprender matemática nos anos iniciais.

### **Jogos com Blocos Lógicos**

O material blocos lógicos é bastante conhecido e utilizado por alguns educadores, no entanto é pouco explorado, por desconhecimento das possibilidades de uso. Assim, consideramos importante abordá-los neste trabalho, principalmente pela riqueza de estímulos que oferecem para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Sobre a importância deste estímulo, Simons, 2007, p. 47 assim se posiciona:

Uma criança que tenha sido adequadamente estimulada, faz a passagem do raciocínio pré-lógico para o raciocínio lógico, até os seis ou sete anos. Para desenvolver uma aprendizagem acadêmica flexível e tornar-se criativa, é necessário que tenha atingido plenamente o raciocínio lógico.

Assim, passaremos a pontar algumas possibilidades de estímulos lógicos, desenvolvendo conceitos fundamentais de matemática, desde a Educação Infantil, utilizando estes recursos.

**Jogo de Comparação:** É o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças, ex: esta bola é maior que aquela. Tem como objetivo, estimular a percepção de semelhança e diferença entre as peças do jogo. Cada criança escolhe duas peças. Quando todas tiverem feito sua escolha, o professor pergunta a cada uma em que essas duas peças são diferentes ou parecidas. É importante que todas ouçam os colegas, pois as particularidades das peças precisam ser conhecidas por todos. Os atributos serão retomados em atividades posteriores.

O conceito de classificação significa o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças e diferenças, ex: a distribuição de alunos por séries. Para fazer uma classificação os blocos lógicos são materiais indicados. Na realização da atividade, a solicitação do professor é “Separe os parecidos”, assim as crianças terão quatro possibilidades de fazer os agrupamentos, desta forma estaremos apenas estimulando o pensamento, sem determinar o critério da classificação.

A sequenciação se refere ao ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles, ex.: chegada dos alunos a escola. Para realizar uma sequência, as crianças organizadas em grupo, devem colocar os objetos em fila e explicar o porquê da sequência. É interessante observar como discutem a formação da sequência e se já aparece algum critério de ordem. Utilizando os Blocos Lógicos organizar várias sequencias.

**Inclusão** é o ato de fazer abranger um conjunto por outro, ex: incluir as ideias de laranja e banana a frutas. Distribuir vários objetos ou imagens, organizar as crianças em pequenos grupos e propor questões, uma por vez, tais como: O que tem mais, automóveis ou rodas de automóveis? O que tem mais, frutas ou laranjas? O que tem mais, professores ou escolas? **Observação:** mais importante que as respostas são as justificativas das crianças às respostas. Este jogo tem como objetivo, facilitar a percepção da diferença entre conjunto que contém e conjunto que é contido, entre o todo e a parte, entre subclasse e classe.

Simons, 2007, afirma que:



Os blocos lógicos apesar de serem utilizados na Educação Infantil, ainda não tem todas as possibilidades de exploração conhecidas. Eles constituem um material extraordinário para estimular na criança aspectos fundamentais como analisar, raciocinar e julgar, partindo da ação [...]

Este trabalho é relevante para o desenvolvimento do raciocínio lógico, pois é comum encontrarmos muitas crianças nos anos iniciais com grandes falhas lógicas, tornando-se provavelmente a causa de grande número de dificuldades de aprendizagem na escola.

### **Jogos com Material Dourado**

O material dourado destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais, ou seja, auxilia na compreensão dos algoritmos.

No ensino tradicional, as crianças acabam “dominando” os algoritmos a partir de treinos cansativos, mas sem conseguirem compreender a operação, realizam cálculos mecânicos sem saber o que fazem. Com o material dourado a situação é outra: as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão. Obtém-se, então, além da compreensão dos algoritmos, um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável e efetivo. Golbert (2012 p. 101) em relação a utilização de materiais concretos afirma:

O professor tem que estar consciente de que os materiais, em si, não contêm propriedades numéricas, de que são simbólicos, isto é, representam interpretações e propriedades matemáticas e tem valor na medida em que, por meio deles, os alunos podem expressar seu desenvolvimento matemático, criar expressões físicas ou icônicas, resolver tarefas que de outro modo, estariam além de suas possibilidades. De modo geral os materiais sustentam as reflexões dos estudantes e lhes auxiliam a construir concepções matemáticas cada vez mais abstratas. (GOLBERT 2012 P.101)

O material dourado, faz parte de um conjunto de materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori, inicialmente recebeu o nome de material das contas, foi utilizado com o objetivo de auxiliar a aprendizagem de crianças deficientes. Hoje ainda é utilizado com este objetivo, pois encontramos no acervo das salas de

recursos para atendimento educacional especializado (AEE). Como é um recurso muito útil, considero necessário que esteja presente nas salas de aula, auxiliando a aprendizagem de todas as crianças, independentemente de ter ou não dificuldades de aprendizagem.

Para iniciar o trabalho com este recurso pedagógico é importante explorar o material concreto de forma lúdica; estabelecer um contrato didático para a utilização do material. Combinar com os alunos os nomes de cada peça (cubinho, barrinha, placa e cubão ou cubo grande), realizar uma grande exploração das trocas, associando ao sistema de numeração decimal e aos algoritmos, para favorecer o domínio das operações matemática. O domínio destes algoritmos inicia com explorações lógicas, nos anos iniciais e é necessário a compreensão para as operações posteriores.

Neste Sentido, Gómez e Terán (2009, p. 329), vem corroborar afirmando:

Se uma criança não tem os conhecimentos adequados para um novo ensinamento, não poderá ver as conexões com o anterior e sentirá uma grande frustração. Apesar de serem feitos muitos exercícios para solucionar as dificuldades, nenhum servirá se não foram construídas as bases apropriadas para as próximas aprendizagens.

Portanto, a Matemática é uma disciplina que exige conexões das aprendizagens iniciais, esta, pode ser prazerosa para o aluno. Para isso, é necessário que o professor compreenda o processo de aprendizagem, em cada etapa do desenvolvimento em que os alunos se encontram, e os desafie diariamente, demonstrando que a disciplina não é uma “decoreba” de números e cálculos, como dizem os jovens, mas sim uma aprendizagem necessária para a sua vida, construída a partir das relações mentais contínuas, construídas pelo sujeito que aprende.

### **Outras possibilidades de jogos matemáticos utilizando materiais variados**

Uma atividade significativa, um jogo, suscita a curiosidade do aluno, provocando uma conduta de pesquisador, e se o mesmo consegue resolvê-lo, a satisfação faz com que a vontade de aprender aumente e a autonomia se revele como possível.

Como aponta Sadovsky (2007, p. 21):

Uma aula de matemática na qual os alunos, incentivados e orientados pelo professor, trabalhem de modo ativo – individualmente ou em pequenos grupos – na aventura de buscar a solução de um problema que os desafia é mais dinâmica e motivadora do que a que segue o clássico esquema de explicar e repetir. O real prazer de estudar matemática está na satisfação que surge quando o aluno, por si só, resolve um problema.

Percebe-se que a Matemática pode ser prazerosa para o aluno. Para isso, é necessário que o professor respeite seu processo de aprendizagem, a etapa do desenvolvimento em que se encontra e o desafio diariamente, buscando promover, igualmente, a autonomia dos estudantes no que se refere a aprendizagem. Por acreditar nesta proposta, sugere-se mais jogos:

Jogo das Operações, para este jogo, as regras são as mesmas do jogo da memória, o ideal é jogar em grupos, o par é composto de carta de operação e de carta de resultado da operação. Ao formar o par, o jogador precisa mostrar as duas cartas aos demais participantes. No final, vence a partida o participante que juntou mais pares de cartas.

Desafio da Subtração, este jogo auxilia na aprendizagem da subtração e deve ser realizado em grupo. O ideal é que no grupo haja apenas quatro participantes. Para a realização desse jogo, cada grupo precisará do conjunto de cartas completo, dos dados e das cartelas de anotação.

Regras: O grupo decide a ordem da jogada de cada participante e coloca as cartas viradas como parte escrita para baixo. O primeiro participante retira uma carta do monte e mostra aos colegas. Em seguida, escolhe um dos dados e lança-o. Todos anotam na cartela o número que aparece na carta e o número que aparece no dado. O participante que lançou diz o resultado da subtração (número da carta menos o número do dado). Se acertar, marca um ponto. Se errar, quem marca ponto são os outros participantes. E assim por diante, o jogo continua até que não haja mais cartas. Vence o participante que obtiver mais pontos. (VASCONCELOS; BELEZA; VILLAGA, v 2. 2009, p. 105).

Caracol da multiplicação, para a realização deste jogo, é necessário organizar os alunos em grupos contendo quatro ou cinco componentes. Um deles será o juiz e indicará se cada resposta está

correta ou não. O grupo decide quem será o juiz. Ele ficará com a cartela de respostas. Após decidir a ordem de jogada de cada um, o primeiro participante lança o dado e deverá avançar o número de casas sorteado. Em seguida, deve apresentar o resultado da multiplicação do número sorteado do dado com o número que aparece na casa em que parou. O juiz consulta a cartela e informa se a resposta está correta. Se a resposta for incorreta, o participante volta para o ponto onde estava anteriormente. O próximo participante segue os mesmos procedimentos e assim sucessivamente. O primeiro participante que atingir a área de chegada é o vencedor. Ao final, questione: “Desses dois grupos de fichas que você separou, qual é o maior número? Qual é o menor número?”.

Durante a realização de cada proposta, observe se os alunos compreendem o que foi solicitado. Dê o tempo necessário para que formulem e investiguem suas hipóteses. (Smole, Diniz, 2012, p. 47/48)

Jogo com as fichas, tem como objetivo, compreender o sistema de numeração decimal, compondo e comparando números, percebendo as regularidades do sistema. Para o jogo é necessário quatro conjuntos de fichas sobrepostas para cada grupo, caderno e lápis. Cada grupo é organizado com 4 ou 5 alunos e recebe 4 conjuntos de fichas sobrepostas, as fichas são organizadas em 5 montes; um monte para cada uma das ordens: de 1 a 9; de 10 a 90; de 100 a 900; de 1000 a 9000; e de 10000 a 90000.

Cada um dos montes deve ser embaralhado e colocado lado a lado com os demais montes, com as faces numeradas voltadas para baixo, os alunos de um mesmo grupo devem se organizar em torno dos montes de fichas e devem decidir a ordem dos jogadores. A cada jogada o professor dirá um comando e ordenará o início da retirada das fichas. Na ordem já determinada, cada um do grupo retira suas fichas para formar o número pedido no comando. Cada um pode tirar apenas uma ficha de cada monte, mas pode escolher de quantos montes quer retire as fichas. Os jogadores comparam os números formados e verificam quem ganhou a rodada. O ganhador da jogada marca um ponto. Antes de iniciar a próxima rodada, as fichas usadas são embaralhadas nos respectivos montes. O jogo acaba depois do último comando, ganha o

jogo quem tiver o maior número de pontos. (Smole, Diniz, 2012, p. 69/70).

**Jogos com Cartas Especiais:** Os jogos com cartas são excelentes para o desenvolvimento do pensamento lógico e numérico dos alunos, eles são desafiados a cada jogada, a rever toda a situação, analisando o objetivo a ser alcançado, as cartas que possuem e os movimentos de seus oponentes, as propostas iniciais são mais simples e exige-se do aluno que apenas reconheça os números escritos nas cartas, mas na sequência surgem jogos em que é preciso relacionar os valores nas cartas, tanto pela comparação como para formar determinado total, adicionando os valores nas cartas.

As atividades propostas para os anos iniciais envolvem reconhecer números, comparar e ordenar números, adicionar números, formar grupos de cartas de acordo com algum critério. Os jogos apresentados para os demais anos, a partir do 3º, tornam-se mais complexos e ampliam o que se solicita dos alunos, pois, além das ações anteriores, os jogos incluem, subtrair ou multiplicar números, refletir sobre a escrita de números no sistema de numeração decimal.

O conjunto de cartas especiais é composto de quatro sequências de cartas. Cada sequência é formada por cartas com números de 1 a 10. Apesar de poder ser usado um baralho convencional, é interessante que as cartas sejam produzidas com algarismos grandes para facilitar a leitura dos alunos, e que tenham no centro objetos ilustrados na quantidade expressa pelo número da carta. Por exemplo, imagens de animais para ilustrar as quantidades em cada carta.

A quantidade de conjunto de cartas a serem usados na classe depende do tamanho da turma de alunos, pois algumas das atividades são propostas para duplas e outras para grupos de quatro alunos. (Smole, Diniz, 2012, p.51/52)

O Jogo Stop da Subtração tem como objetivo, efetuar subtrações mentalmente e conferi-las, desenvolver agilidade no cálculo mental, justificar respostas e o processo de resolução de um problema. Como recurso, é preciso um jogo de cartas especiais por grupo, folha de papel branco, borracha e lápis.

Cada grupo deve contar 4 jogadores, formando 2 duplas. Em uma das duplas fica o carteador e na outra o anotador. Um aluno do grupo (carteador) embaralha as cartas e entrega duas delas para cada dupla, sem olhar quais são. O professor dará a ordem: “ Formem o menor número possível com as cartas que vocês receberam”. Depois de formar o menor número possível com as cartas e deixá-lo visível para a outra dupla, efetuem uma subtração mentalmente com os dois números formados. A dupla que chegar ao resultado primeiro grita *stop* e anuncia-o. Os alunos farão as conferências no papel. E, se o resultado estiver correto, a dupla que gritou marca um ponto. Se o resultado estiver errado, a outra dupla é que ganha um ponto. Suponhamos que uma dupla tenha recebido as cartas 3 e 5 e a outra dupla as cartas 6 e 2. Elas deveriam compor os números 35 e 26, e quem anunciar primeiro o resultado 9 ganha a rodada. Depois da conferência de todos, o anotador marca o ponto na folha de papel.

O carteador reúne todas as cartas novamente, embaralha e distribui duas para cada dupla, como na rodada anterior. Ao final de 8 rodadas, ganha quem tiver feito mais pontos. As funções de carteador e anotador mudam a cada duas jogadas, ou conforme combinado com a classe. (Smole, Diniz, 2012, p. 61/63)

Batalha da multiplicação, este jogo tem como objetivo efetuar multiplicações mentalmente, desenvolver agilidade no cálculo mental. Recursos necessários, um jogo de cartas especiais por grupo. Ao iniciar o jogo, combine com os alunos que a operação utilizada durante a partida será a multiplicação, visto que esse jogo pode ser utilizado também para a adição e a subtração. As cartas especiais são embaralhadas e distribuídas aos jogadores (10 para cada um). Sem olhar, cada jogador forma à sua frente uma pilha com suas cartas viradas para baixo. No momento em que é dado um sinal combinado, os dois jogadores simultaneamente viram as primeiras cartas de suas respectivas pilhas. O jogador que primeiro disser o resultado correto da multiplicação entre os números mostrados nas duas cartas fica com elas. Se houver empate (os dois jogadores disserem o resultado simultaneamente), ocorre o que chamamos de *batalha*. Cada jogador vira a próxima carta da pilha e quem disser o resultado correto da operação primeiro ganha as quatro cartas

acumuladas. O jogo termina quando as cartas terminarem. O jogador que tiver o maior número de cartas no final do jogo é o vencedor. (Smole, Diniz, 2012, p.65/67).

O JOGO rouba monte é um “velho conhecido” das crianças e, na escola, pode ser explorado de diferentes formas: desde a versão mais simples, na qual as crianças fazem uma comparação entre duas cartas, até propostas mais complexas que envolvem a adição. Na versão mais simples, cada um dos dois alunos abre uma carta de seu monte e, após compará-las, o aluno que abriu a maior carta fica com as duas para si, seguindo sempre o mesmo procedimento nas rodadas seguintes. Nesta mesma versão, pode-se problematizar um pouco mais, pedindo que o vencedor em cada rodada descubra quantos pontos sua carta tem a mais que a de seu colega. Esta diferença será a pontuação obtida pelos participantes a cada rodada. No final, comparam a pontuação total obtida. Nesse jogo os alunos são incentivados a desenvolver estratégias para somar dois números, que podem começar com a contagem nos dedos e evoluir para arredondamentos ou o uso da decomposição dos números em diferentes parcelas.

Para realização deste jogo é necessário um baralho comum, retirando-se as cartas figuradas e mantendo o ás com valor 1. Número de participantes: dois alunos. Modo de jogar: Embaralhar as cartas e dividi-las igualmente entre os dois alunos. Cada um fica com um monte e coloca-o à sua frente, com as faces numeradas voltadas para baixo. Dando início ao jogo, os participantes abrem duas cartas de seu monte e soma os valores (cada aluno soma somente as duas cartas que tirou do seu monte). Aquele que obtiver a maior soma fica com as quatro e coloca-as em um monte separado. Em caso de empate, cada um abre mais duas cartas e quem tiver a maior soma nesta rodada fica com as oito cartas.

Vence aquele que, no final do jogo, tiver mais cartas em seu segundo monte ou quando as cartas do seu primeiro monte acabarem. (Starepravo, 2009, p.90)

### **Considerações finais:**

Para aprender e ensinar matemática na concepção da construção do conhecimento, é necessário conhecer as contribuições de vários autores, e estar verdadeiramente disposto a desenvolver uma

prática pedagógica baseada na ação do sujeito, e ainda ampliar seu quadro conceitual. Neste sentido, é importante priorizar e orientar a ação dos professores sobre a utilização de materiais concretos, convencionais já utilizados, como blocos lógicos, materiais de contagem, material dourado entre outros, os quais foram objetos de análise deste artigo.

A utilização de jogos para a aprendizagem matemática, permite aos alunos se tornarem os protagonistas de sua aprendizagem, estes aprendem a partir da ação, normalmente, envolvem-se, de forma criativa com o processo e, principalmente, gostam de estar na escola. Transformando este espaço em um lugar onde é possível ser criança e aprender brincando ao mesmo tempo.



**Referências:**

- GOLBERT, Clarissa Seligman. O papel do professor na construção do pensamento matemático. In. BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010
- GÓMEZ, Ana Maria S; TERÁN, Nora E. **Dificuldades de Aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. Edição Mmix. Tradução: NAVARRO, Adriana de Almeida. São Paulo: Cultural, 2009.
- KAMII, Cosntance. **A criança e o número**: implicação educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto as escolas de 4 a 6 anos. 19. Ed. Campinas: Papirus, 1995.
- PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: casa do psicólogo 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko M, **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** (org); - 5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2001.
- SADOVSKY, Patrícia. **O ensino da matemática hoje**: enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Ática, 2007
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco, **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar/** Kátia Cristina Stocco Smole.-reimpr. rev- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SMOLE, Kátia C. S .et AL,Era uma vez na Matemática: uma conexão com literatura infantil. São Paulo: CAEM/MEUSP ,2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente** .São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- SIMONS *Ursula Marianne*, **Blocos Lógicos**,150 Exercícios Para Flexibilizar o Raciocínio, Vozes, 2007.
- SMOLE Kátia Stocco, DINIZ Maria Igenes **.Materiais manipulativos para o ensino de sistema de numeração decimal/Heliete Meira C.A. Aragão, Sonia Maria Pereira Vidigal; coordenação técnica Ronaldo Candido. - São Paulo; Edições Mathema, 2012. – (coleção mathemoteca)**
- STAREPRAVO, Ana Ruth. **Mundo das idéias: jogando com a matemática, números e operações/**Ana Ruth Starepravo; ilustrações Felipe Grosso, Francis Ortolan, Reinaldo rosa. – Curitiba: Aymar, 2009.
- VASCONCELOS, Adson; BELEZA, Fernanda; VILLAÇA, Regina. Oficina de jogos. Obra em 5 v. São Paulo: Rideel, 2009.

## A PRÁXIS DO(A) EDUCADOR(A)/PSICOPEDAGOGO(A) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE.

*Ana Paula Grellert<sup>1</sup>*

*Neiva Afonso Oliveira<sup>2</sup>*

*Dirlei de Azambuja Pereira<sup>3</sup>*

### **RESUMO:**

O texto tem o objetivo de destacar à luz da concepção de Educação Popular de Paulo Freire, alguns subsídios teóricos que podem nortear a práxis do educador (a) / psicopedagogo (a), tanto do ponto de vista clínico quanto institucional. Discorre sobre como a educação foi sendo gestada nos moldes da sociedade capitalista e busca dialogar sobre a inclusão das classes populares na Escola Pública, discutindo a importância do educador (a) / psicopedagogo (a) pautar a sua prática na concepção da Educação Popular. Conclui que práxis psicopedagógica deve ter um direcionamento, ou seja, ser intencional buscar compreender os sujeitos de sua ação como sujeitos sócio-históricos e culturais.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Psicopedagogia

### **ABSTRACT:**

The text aims to highlight, in the light of Popular Education's concepts, some theoretical subsidies that can guide teacher's or psychopedagogue's practice, at the clinical point of view or at the institution point of view.

---

<sup>1</sup> Pedagoga na Universidade Federal do Rio Grande. Coordenadora de Atenção ao Estudante no Campus FURG - São Lourenço do Sul/RS. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas e membro do FEPráxis. ana.grellert@furg.br

<sup>2</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de Pesquisa FEPráxis e do Grupo Racionalidade e Formação. É autora de *Rousseau e Rawls: contrato em duas vias e Propriedade e Democracia Liberal: um estudo estribado em C.B. Macpherson*, ambos editados pela EDIPUCRS. neivaafonsooliveira@gmail.com

<sup>3</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxis) e pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Memória (GEPEM), do Instituto Federal Farroupilha.

The text mentions the manner how education had been gestated in capitalist society's molds and looks for dialoguing about popular classes inclusion in Public School. It also discusses the importance of the fact that teachers and psychopedagogues rule their practices in Popular Education's practices. It concludes that psychopedagogical praxis must have a direction, that is, to be intentional, to look for understanding the subjects as cultural socio-historical subjects.

**Keywords:** Popular Education; Psychopedagogy.

### Introdução

O presente texto tem o objetivo de dialogar sobre a atuação do educador (a) / psicopedagogo (a) na perspectiva da concepção de Educação Popular proposta por Paulo Freire. Assim, buscaremos responder à seguinte questão: *“é possível a atuação do educador (a) / psicopedagogo (a) clínico ou institucional, pautar-se por referenciais freirianos, numa perspectiva de Educação Popular?”* Para responder à nossa pergunta, pretendemos num primeiro momento, destacar à luz do movimento histórico, o modo como a educação foi se implementando em nosso país, a partir do modo de produção capitalista, em que percebemos uma perspectiva dualista, ou seja, uma educação gestada para as elites e outra para as classes populares<sup>4</sup>. Constatamos que, hoje, há a presença massiva das classes populares na Escola Pública, o que traz desafios específicos para a escola e para os profissionais que nela atuam, incluindo o educador (a) / psicopedagogo (a). Nesse sentido, compreendemos a necessidade de pesquisas que possam contribuir para uma leitura mais coerente com a realidade educacional hoje, num momento em que há discursos que sustentam que as classes populares não aprendem, que possuem muitos problemas de aprendizagem e que muitas vezes são esquecidos, ignorados ou encaminhados para tratamentos diversos, realizados por diferentes profissionais. Na segunda parte deste estudo, em busca por

---

<sup>4</sup>Paludo (2001, p.33) contribui a respeito do termo, ao argumentar que as classes populares são compostas pelos indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados, discriminados culturalmente e dominados politicamente. Para tal compreensão, é central irmos a Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2011a), cuja dedicatória o autor remete “[...] aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

entender a complexidade da práxis do educador(a)/psicopedagogo(a), apresentamos a concepção de Educação Popular, por compreendermos que esta fornecerá subsídios importantes para a prática educativa e psicopedagógica tanto no espaço institucional quanto clínico. Em Considerações Finais, retomamos aspectos fundamentais do trabalho realizado e apontamos, do ponto de vista prospectivo, alguns temas que ainda são necessários aprofundar em pesquisas futuras, pois conforme Paulo Freire argumenta, somos seres inconclusos, inacabados, em permanente busca.

### **O projeto neoliberal e a educação: um olhar para o tempo histórico**

Historicamente, a trajetória da educação tem sido marcada por crises e reestruturações. Os resultados são conhecidos e traduzem uma realidade insatisfatória no que diz respeito à qualidade educacional. De acordo com Grellert (2015), é vasto o número de estudos, discussões que tratam da necessidade de qualificar a educação em todos os níveis e também nos diferentes aspectos que a constituem. Considera-se que a escola está inserida em um contexto social, econômico, político e cultural e sofre diferentes interferências, as quais não podem ser desprezadas quando buscamos o entendimento a respeito dos problemas e razões que afetam a educação em diferentes momentos. Conforme Frigotto (2010), a educação sofre as influências da sociedade, pois esta se caracteriza por relações sociais que a engendram:

*A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social (FRIGOTTO, 2010, p. 33-34).*

Com base em Frigotto (2010), é possível afirmar que à medida que o capitalismo se desenvolve, os sistemas educacionais também se estruturam e assumirão uma perspectiva de formação dualista, ou seja, uma educação para os filhos das classes trabalhadoras, materializada por uma escola disciplinadora e adestradora e outra do tipo formativa para os filhos das classes dirigentes. De acordo com Frigotto (2010), a educação da classe trabalhadora do ponto de vista das classes dominantes seria:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.28).

A sociedade vem se transformando historicamente a partir do sistema econômico, político e social em que estamos inseridos, e este, por sua vez, aplica suas próprias regras.

Os avanços tecnológicos, bem como o desenvolvimento da ciência na sociedade atual, estão a serviço do sistema capitalista, sendo utilizados como instrumentos de dominação do homem. E, desta forma, o homem subordina-se ao processo de produção de bens de consumo. Logo, a educação passa a ser considerada como uma mercadoria, como forma de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

A teoria do capital humano encontra-se revisitada, rejuvenescida e revigorada pelo Neoliberalismo, o qual busca redescobrir e valorizar a dimensão humana do trabalhador. Entre os representantes da teoria do capital humano, podemos destacar o BID<sup>5</sup>, UNESCO<sup>6</sup> e OIT<sup>7</sup>, bem como os organismos nacionais e regionais a eles vinculados. Nesse sentido, a educação passa a buscar a formação de sujeitos polivalentes, com capacidade de abstração, de atos flexíveis e criativos, ficando subordinados à lógica do mercado e do capital e gerando diferenciação, segmentação e exclusão.

A influência destes organismos nos ditames da educação é notória, em todos os níveis.

A investida para se implantarem os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor “público”. O que é, sem dúvida, profundamente problemático é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade em particular e a área da saúde se estruturarem e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da “produtividade e eficiência empresarial” (FRIGOTTO, 2010, p.163).

---

<sup>5</sup> Banco Interamericano de Desenvolvimento.

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>7</sup> Organização Internacional do Trabalho.

Se observarmos o nosso contexto educacional, estes pressupostos neoliberais ditam as regras sobre a educação pública, por exemplo, na medida em que condicionam os conteúdos, a metodologia e a “gestão de pessoas” no sentido da formação docente e do trabalho do professor. O conhecimento é tido como um bem a ser adquirido e necessariamente a educação é vista como instrumento para a formação do sujeito. Esta perspectiva de educação se fortalece, ao passo que o capitalismo avança, em detrimento da formação para a emancipação.<sup>8</sup>

Necessariamente, a concepção de homem nesta visão, segundo Frigotto (2010b) é:

[...] o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética etc.) são indesejáveis e tidas como não científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a nacionalidade do comportamento e o egoísmo (FRIGOTTO, 2010b, p.70).

Na sociedade capitalista, reforça-se a perspectiva meritocrática, o que está diretamente relacionada às vivências na escola. Isso significa que a noção de liberdade implica em única e exclusivamente da ascensão social do indivíduo, ou seja, dependerá somente dos esforços de cada um, da iniciativa, da administração racional de seus recursos financeiros o seu sucesso na sua vida profissional e social. No espaço escolar, podemos destacar também que a evasão, a não aprendizagem e a repetência de muitos educandos são problemas do indivíduo e

---

<sup>8</sup> Apoiada em Marx (2003), é possível afirmar que a emancipação humana será possível mediante um novo ordenamento que deverá constituir-se como um processo coletivo e social, tendo como objetivo a superação do sistema do capital. Nesse sentido, será impossível alguém alcançar essa condição de forma individual. A emancipação humana só poderá acontecer quando a visão do homem individual for superada e, coletivamente determinar-se como ser genérico. Nas palavras de Marx (2003): “Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2003, p.42)

decorrentes da falta de esforço. Os alunos reprovam ou porque não são aptos ou por falta de vocação e as causas do seu fracasso escolar resumem-se à insuficiência de aptidões.

Esta questão torna-se importante na medida em que buscamos dialogar neste texto, sobre a práxis psicopedagógica seja na escola ou na clínica, pois compreendemos que a atuação psicopedagógica deverá estar fundamentada numa concepção de educação. Assim, percebe-se que esta discussão é necessária, num momento histórico em que praticamente temos 97% das crianças em idade escolar – em sua grande parte oriundas das classes populares – frequentando a escola no Brasil.

Dialogando com Esteban e Tavares (2013):

No caso do Brasil, um dos países econômica e culturalmente mais importantes na América do Sul, a escola pública enquanto equipamento estatal voltado à escolarização básica só efetivou-se concretamente no século XX, principalmente a partir de 1930, quando tanto as elites nacionais quanto os setores populares passaram a se preocupar, por razões distintas, com a questão escolar, premidos por questões derivadas do nascente capitalismo industrial brasileiro, tais como o processo de urbanização e de industrialização em curso no país, que demandava urgentemente uma maior qualificação da população (ESTEBAN E TAVARES, 2013, p. 293).

Esteban e Tavares (2013) contribuem para a nossa reflexão acerca da educação e Escola Pública e as interferências da visão neoliberal nos rumos da educação, especialmente no que se refere ao atendimento das classes populares:

A chegada massiva das classes populares à escola, com ampliação de seu tempo de escolarização, incrementa a visibilidade da diferença em seu cotidiano e sua relação com a produção escolar e social da desigualdade, em especial quando se espera que se ajustem ao modelo existente e não que atuem coletivamente na reelaboração do projeto de escolarização vigente (ESTEBAN e TAVARES, 2013, p. 297).

Nesse sentido, podemos afirmar que o olhar premente sobre a questão da escolarização tornou-se obrigatória, sendo indispensável para o desenvolvimento da sociedade, ou seja, o atendimento escolar de todas as crianças e jovens em idade escolar torna-se sinônimo de desenvolvimento. No caso específico do Brasil em que a Escola Pública

estatal firmou-se mais concretamente no século XX, a partir de 1930, quanto as elites nacionais e também os setores populares passaram a preocupar-se com a escolarização, sobretudo pelo crescente estágio do desenvolvimento industrial da época e também o processo de urbanização, era desejável uma maior qualificação da população. Porém, segundo Esteban e Tavares (2013), a questão da oferta da Escola Pública para as classes populares está também atrelada a uma dualidade histórica oferecida aos brasileiros.

Compreendemos que houve um avanço significativo nos últimos anos no que se refere à ampliação de vagas nas escolas públicas, mesmo sendo fruto de políticas de escolarização obrigatória, em especial, nos Ensinos Fundamental e Médio, e mais recentemente, há um esforço por parte do Estado no sentido de universalizar a Educação Infantil. Sobretudo, percebemos uma dianteira no que se refere à ampliação de vagas nas universidades federais, e conseqüentemente, as classes populares com maior acesso ao Ensino Superior. Com relação à afluência e acesso ao Ensino Superior, percebe-se que nos últimos anos houve um grande investimento no sentido de ampliar a oferta de vagas nas Universidades Federais, o que também traz desafios para a universidade, no sentido de atender aos estudantes das classes populares. Não obstante, também parece ser comum o discurso de que “estes alunos não aprendem”, “eles têm problemas de aprendizagem” e na universidade de “que os alunos estão chegando ao nível superior sem os conhecimentos básicos” que deveriam ter ao ingressar num curso superior.

Diante deste contexto, cabe uma reflexão bastante pertinente proposta por Esteban e Tavares (2013), no que se refere à qualidade desta inclusão das classes populares nas escolas públicas:

[...] o que isto vem implicando concretamente no interior das classes populares? O que isto vem provocando no campo da formação de professores? Quais os significados reais e imaginários dos oprimidos (Freire, 1970) entrarem na escola e nela desejarem permanecer, obtendo da instituição escolar não apenas uma certificação – passaporte para a empregabilidade – mas o direito fundamental ao conhecimento acumulado do qual a escola é uma das instituições mais fortemente signatárias? (ESTEBAN e TAVARES, 2013, p.294)



Discutir a qualidade da educação ofertada para as classes populares na Escola Pública torna-se fundamental, uma vez que o ingresso de sujeitos das classes populares traz demandas específicas para o espaço escolar. A escola não pode ser somente o “agente certificador” ou um passaporte “para a empregabilidade”. A nosso ver, a Escola Pública carece ser um espaço construído no cotidiano pelos grupos populares que a frequentam, pelos sujeitos que a fazem existir, e nesse sentido, os princípios da Educação Popular são material imprescindível.

Compreendendo que a educação tem um papel fundamental na formação do ser humano, percebe-se que mais do que transmitir conhecimentos, informações, do que a preparação para o mercado de trabalho – o que por sua vez, implica na adequação a realidade – ela necessita dar conta de compreender o homem como sujeito histórico, concreto, capaz de pensar, de dialogar, de buscar o que lhe é de direito: a sua vocação para o ser mais<sup>9</sup>. É sobretudo nesta perspectiva que a práxis psicopedagógica torna-se fundamental.

### **A historicidade da Educação Popular como concepção de educação e sua contribuição para a atuação do educador(a) /psicopedagogo(a).**

Ao abordar o surgimento da Educação Popular enquanto uma concepção de educação, uma questão se faz essencial para o nosso debate, que é justamente compreender o que representa uma concepção de educação. Segundo Paludo (2001):

As concepções representam um todo razoavelmente articulado, que expressa a visão de homem, de sociedade, de processo histórico e função social da educação a partir do qual se procura imprimir um determinado rumo ao processo educativo. (PALUDO, 2001, p. 81)

Assim, no que diz respeito à Educação Popular enquanto concepção pedagógica, podemos afirmar que se firmou a partir dos

---

<sup>9</sup> De acordo com Zitkoski (2010), concordando com a posição de Freire, a vocação para a humanização é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas e princípios inatos (p.369).

diversos movimentos de base que tomaram vulto no Brasil ainda no final da década de 1950 e, no início da década de 1980, assume a força de concepção pedagógica. É possível afirmar que Paulo Freire é um dos teóricos que mais representam esta concepção de educação, uma educação libertadora. Compreendemos que a atuação do psicopedagogo carrega em si, uma visão de educação, de homem e de sociedade. Assim, percebe-se que a concepção de educação do profissional influencia sua prática psicopedagógica, e desta forma, imprime certa direção e intencionalidade às suas ações, seja do ponto de vista institucional ou clínico.

Paulo Freire considera o diálogo um dos princípios mais importantes para uma educação que se pretende libertadora; por isso, esta é uma categoria importante para a concepção de Educação Popular. O antidiálogo levaria a práticas autoritárias.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não de só contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é. [...] Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação (FREIRE, 2014 p.55-56).

É precisamente a partir desse entendimento de ser humano que Paulo Freire desenvolveu a compreensão de que a educação constitui-se como um instrumento de mudança da sociedade. Aponta ainda que a desumanização não permite que as pessoas participem das atividades de seu tempo, pela ausência do diálogo, o que impede e nega as possibilidades transformadoras. Nesse sentido, como uma maneira de combate à desumanização, Freire destaca a radicalização crítica necessária contra posições pedagógicas autoritárias, o que compreendemos como fundamental para a práxis psicopedagógica:

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica é amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que pretendem impor o silêncio. A posição radical que é amorosa,

não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva a desumanização de todos, inclusive dos poderosos (FREIRE, 2014, p.69-70).

O diálogo é assumido como um processo de busca constante e uma prática educativa que, comprometida com a transformação da sociedade, deve partir do diálogo com o “universo temático” dos educandos e educandas, enquanto sujeitos na construção e tomada de consciência sobre a realidade que vivem.

Poderíamos inferir que numa práxis psicopedagógica libertadora, não se trata apenas de ensinar, mas também de aprender por meio da relação estabelecida. Assim:

A educação como prática da liberdade não é a transferência ou transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é esforço de adaptação do educando a seu meio (FREIRE, 1983, p.53).

Na perspectiva de Educação Popular defendida por Paulo Freire, é necessário estabelecer possibilidades reais de diálogo em torno de dilemas comuns, problematizando-os.

Mais uma vez, os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2011a, p. 39).

Como podemos perceber, Freire expõe sua concepção de ser humano, destacando-os como seres capazes de compreender o mundo a partir da problematização, tomando consciência deste e assim cumprindo sua vocação histórica. Entretanto, desta afirmação podemos também destacar a partir das ideias do autor o problema da desumanização, que se permite evidenciar tanto por parte de quem desumaniza, quanto de quem tem sua humanização roubada, ou seja, tanto dos opressores quanto dos oprimidos.

A vocação em direção à humanização, para Freire, é histórica e, nesse sentido, destaca-se mais um dos conceitos centrais de sua obra, a esperança. É por acreditar na capacidade humana que a humanização tem sentido. Logo:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2011 a, p.40-41).

A desumanização explicita-se pela dicotomia que se apresenta entre opressores e oprimidos, e é resultado de relações sociais que desvirtuam a vocação humana de “ser mais”, implicando na desumanização tanto por parte dos opressores quanto dos oprimidos.

Dialogando com Bossa (1994, p. 9), a “concepção de aprendizagem é resultado de uma visão de homem, e é em razão desta que acontece a práxis psicopedagógica”.

Em oposição à ação cultural para a liberdade, Paulo Freire apresenta a concepção bancária de educação. Nesta concepção de educação, o educador é o centro do processo educativo, na medida em que conduz os educandos à memorização mecânica do que deve ser aprendido. Na concepção bancária de educação, o educador faz comunicados, e os educandos tornam-se receptores do conhecimento e a eles cabe apenas armazenar o que lhes foi passado.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador bancário vivesse a superação da contradição já não seria bancário. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2011a, p.86).

Em contraponto à educação bancária, Freire apresenta a concepção libertadora de educação. Uma clara percepção do que é a educação bancária auxilia-nos no desenvolvimento do nosso tema nesta

investigação. Na direção de clarear suas posições, discorre sobre estas duas concepções de educação:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (FREIRE, 2011a, p.101-102).

É possível perceber que, num processo de superação da contradição educador/educando, é necessário que se coloque em situação de igualdade as pessoas que participam do processo educativo e, sobretudo, o conhecimento que cada uma delas carrega. O educador educa-se ao educar e o educando, ao educar-se, educa.

Para Freire, “ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2011a, p.96).

Freire compreende que o conhecimento e o próprio ato de conhecer não são neutros enquanto elementos da prática educativa. Assim, o conhecimento é carregado de valores políticos:

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às camadas dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. Uma tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação neutra. Para a consciência ingênua, porém, uma afirmação como esta pode ser interpretada como se eu estivesse dizendo que, em não sendo neutra, a educação devesse ser (ou fosse sempre) a prática através da qual os educadores não respeitassem expressividade dos educandos (FREIRE, 1981, p.73).

O conhecimento relacionado com questões políticas da sociedade permite-nos compreender, na perspectiva da ação cultural para a liberdade, que o pensar nunca poderá acontecer de maneira individual. Isso significa dizer que no processo de conhecer, há a necessidade do diálogo e, portanto, de uma situação dialógica.

A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com a obviedade que começamos este trabalho:

toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação de seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o mundo transformado (FREIRE, 1981, p.35).

Assim, a Educação Popular proposta por Freire indica que se a opção do educador é revolucionária, sua prática necessariamente deve ser coerente com sua opção política. Ao educador caberá buscar alternativas que sirvam a esta e não a outra forma de educação; por isso, a necessidade de ser um educador pesquisador cujas buscas precisam ser constantes por caminhos que levam à problematização dos objetos a serem apreendidos pelo educando.

Nenhuma ação educativa poderá ocorrer fora da reflexão do homem sobre as suas condições culturais, visto que não há educação fora das sociedades humanas. E para que os homens possam responder às suas necessidades de conhecer, necessariamente devem ser situados de forma crítica no seu espaço-tempo.

De acordo com Escott (2004):

Entendendo o sujeito como ser social, o resgate das fraturas e do prazer de aprender, na perspectiva da Psicopedagogia Clínica, objetiva não só contribuir para a solução dos problemas de aprendizagem, mas colaborar para a construção de um sujeito pleno, crítico e mais feliz. (ESCOTT, 2004, p.27).

Portanto, na visão de Freire, a Educação Popular tem como horizonte a construção de uma nova sociedade, a qual só pode concretizar-se na medida em que conhecemos o já existente, ou seja, o possível na práxis e mediante sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade:

[...] é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico. [...] Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 1980, p.28).

Paulo Freire permite compreender que, no trabalho com a Educação Popular, a conscientização teria um papel fundamental, a saber:

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p. 25-26).

É importante ressaltar que a conscientização não está somente relacionada a uma mudança interna nos sujeitos, não pode ser compreendida como algo comportamentalista, mas, sobretudo, a conscientização necessita da práxis para que seja efetiva. Ou seja, a conscientização e a transformação são partes de um mesmo processo. Do ponto de vista psicopedagógico, a conscientização torna-se fundamental e tem grande importância. Dialogando com Escott (2004), no diagnóstico psicopedagógico, é necessário identificar, no desenvolvimento do sujeito e na relação com sua família e grupos sociais em que vive, o significado da não-aprendizagem.

Para Freire, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. A leitura de mundo pode ser compreendida como sendo a primeira leitura, aquela que fizemos em relação à sociedade. Esta, portanto, precede a leitura da palavra, que seria aquela que envolve a leitura escrita. Compreende-se que a leitura de mundo é um conceito importante para a atuação do psicopedagogo, uma vez que ele será aquele profissional que, em algum momento de sua atuação, irá buscar realizar o diagnóstico da não aprendizagem no sujeito e este deverá ter um olhar abrangente.

De acordo com Weiss (2004):

Todo diagnóstico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não-revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem. (WEISS, 2004, p.27)

Logo, conhecer a leitura de mundo do sujeito da ação psicopedagógica é fundamental na prática clínica e institucional, de

maneira a conhecer parte da história pessoal do sujeito, procurando identificar sua forma de aprendizagem e buscar compreender visão de outros sujeitos envolvidos nesse processo, como a família, a escola, buscando, implicitamente ou não, as causas do não-aprender. Na perspectiva da Educação Popular, o “conhecimento de experiência feito” torna-se importante no processo educativo das classes populares, pois:

Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, “saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de Educação Popular orientado no sentido de criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares (FREIRE, 1988, p.34).

Em sua obra “A Educação na Cidade” (2000), publicada em 1991, Paulo Freire expressa por meio de entrevistas concedidas durante o período em que esteve à frente da Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo, a sua compreensão acerca das ações governamentais no que tange ao desenvolvimento de políticas educacionais numa perspectiva democrática e popular. Nessa obra, é possível compreender com mais profundidade o que seria uma escola pública popular, na medida em que Freire explicita de maneira clara as condições objetivas, bem como seus ideais para a construção de uma educação como prática da liberdade na rede pública de ensino.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2000, p.83).

A partir desta contribuição de Freire, ao dialogar sobre a sua compreensão acerca da escola e do seu papel, é possível refletir sobre a importância da atuação psicopedagógica dialogar com a realidade da escola e demais espaços em que o sujeito da atuação psicopedagógica participa. Com relação a importância do diagnóstico psicopedagógico numa perspectiva mais abrangente, Weiss (2004) contribui ao afirmar que:

A maioria dos casos que recebo para avaliação psicopedagógica é de estudantes com quadro de fracasso escolar, apresentando os mais



diversos sintomas. É importante que de algum modo se possa fazer um diagnóstico da escola para definição dos parâmetros do desvio. Não se pode apenas diagnosticar o sujeito isolado no tempo e no espaço da realidade socioeconômica que se vive no Brasil de hoje (WEISS, 2004, p.31).

Assim, é possível afirmar que o currículo é uma expressão do direcionamento político que se dá à educação, e este também deve ser objeto da análise e intervenção do psicopedagogo, pois conforme Freire aponta, um currículo conservador não estará a favor da Educação Popular na Escola Pública, pois ele é impositivo e trabalha na lógica da hierarquia dos saberes:

Se há algo que o educador progressista sério se identifica com um educador conservador, igualmente sério, é que ambos têm que ensinar. Por isso mesmo ambos têm que saber o que ensinam. Mas, ao nos determos sobre isso que os identifica, isto é, o ato de ensinar um certo conteúdo, imediatamente percebemos que, a partir do que os identifica, começam a distinguir-se. Não quero dizer que 4x4 são 16 para um professor progressista e 14 para um professor conservador. O que quero dizer é que a própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e fins – diferentes para um e para outro. [...] Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade (FREIRE, 2000, p.29).

Em sua obra “Política e Educação” (2003 b) publicada em 1993, Freire, mais uma vez, destaca a relação entre educação e política, abordando aspectos relacionados à construção crítica e politizada do saber. Nesta obra, Freire aborda a educação vinculada ao contexto de opressão, para além da sala de aula, mas argumenta que a educação formal deve ter um conteúdo relacionado à realidade, aos problemas vividos pelas classes populares e aos seus conhecimentos que precisam ser ampliados. Novamente, enfatizada está a importância da clareza política do educador/psicopedagogo que não poderá apenas transmitir conhecimentos, mas ser o mediador entre o aluno e o saber, saber este que autoriza a educação ser um instrumento de autonomia e liberdade.

Necessariamente, os educadores (as)/psicopedagogos (as) que rejeitam o modelo autoritário devem buscar construir uma prática pedagógica democrática e que valoriza a experiência que os educandos

trazem de fora da escola como um saber que deverá ser o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Na perspectiva freiriana, a Educação Popular apresenta-se carregada de politicidade. Isso quer dizer que a prática educativa acontece num processo de reflexão e de escolhas. Portanto, “é assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. (FREIRE, 2003b, p.10)

Enquanto especificidade humana, a educação está inserida no movimento da história, por isso gera controvérsias e conflitos:

Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. É historicamente que o ser humano veio virando o que se vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se (FREIRE, 2003b, p.8).

A perspectiva de Educação Popular do autor apresenta-se como uma concepção político-libertadora, que busca a tomada de consciência tendo como horizonte a transformação das relações de opressão, a luta contra relações autoritárias e antidialógicas, portanto, históricas:

Isto significa reconhecer a capacidade humana de decidir, de optar, submetida embora a condicionamentos, que não permitem a sua absolutização. Significa ir mais além de uma explicação mecanicista da História. Significa assumir uma posição criticamente otimista que recusa, de um lado, os otimismo ingênuos, de outro, os pessimismos fatalistas. Significa a inteligência da História como possibilidade, em que a responsabilidade individual e social dos seres humanos, “programados para aprender”, mas não determinados, os configura como sujeitos e não só como objetos (FREIRE, 2003b, p.49).

Freire discute a importância da docência, a qual não poderá acontecer sem preparo, ou seja, sem rigor científico e sem a exigência de uma postura de quem ensina ao aprender e de quem aprende ao ensinar. Nesta relação, torna-se fundamental a abertura ao diálogo, ao reconhecimento à cultura dos educandos e questionamento crítico. Na sua perspectiva de Educação Popular, a docência exigirá do educador algumas especificidades:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, longe dos alunos (FREIRE, 2006, p.9).

Nesse sentido, ao educador/psicopedagogo caberá estabelecer uma relação amorosa, mas nunca distante da crítica necessária à construção do conhecimento. Uma relação fraterna, não alienada e “colada” no contexto social é essencial. O ato de ensinar requer ousadia, pois necessita do envolvimento emocional e também da razão, que não podem ser dicotomizadas. Ao educador/psicopedagogo, numa perspectiva popular, cabe pensar a aprendizagem: trata-se de agir e atuar com atitude de ousadia, pois:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para alegria na escola (FREIRE, 2006, p.77).

Para Freire, a educação está no campo das lutas sociais, da transformação, da radicalidade e da militância. Assumir a docência como um ato de amor não pode ser compreendido como discurso acrítico:

Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num quefazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 2006, p.9).

Freire propõe uma reflexão importante sobre a educação escolar que dialoga com o que vimos buscando definir, que é justamente, o fundamento do trabalho educativo/psicopedagógico, na perspectiva da Educação Popular.

Os educadores/psicopedagogos são capazes de compreender de forma crítica as situações-limite que cercam a Escola Pública e que,

muitas vezes, impedem a aprendizagem dos estudantes. Ao discutir sobre a evasão escolar, Freire considera que as classes populares não evadem, mas são evadidas pelas condições objetivas da sociedade.

Ao mesmo tempo, argumenta que é ingênuo acreditar que as crianças das classes populares estão simplesmente fora da escola, mas o que se verifica é o contrário:

Na verdade, não há crianças se evadindo das escolas como não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só porque não quissem, mas crianças ora proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer (FREIRE, 2006, p.10).

Ao se referir à construção de conhecimentos com as classes populares, Freire reitera que:

Não posso, como educador progressista, em nome do dever de evitar maiores sofrimentos às classes populares, limitar o universo de sua curiosidade epistemológica e conhecimentos de objetos devidamente despolitizados. Em outras palavras, não posso despolitizar a compreensão do e a intervenção no mundo ou porque devo ser caridoso com as classes populares, evitando que, sabendo as verdades, sofram mais por não terem condições imediatas de lutar ou porque me deixei levar pelos “encantos” da ideologia neoliberal em alta (FREIRE, 2013, p.138).

Uma contribuição muito importante do referido autor remete-se ao conceito de tolerância destacado na sua obra “À sombra desta Mangueira” (2005). Com relação à tolerância, Freire argumenta que esta é uma virtude que permite aos sujeitos, na convivência com o diferente, aprender com este e também melhor lutar contra o antagonico. Adverte, inclusive, que devemos ter coerência entre o que fazemos e o que dizemos, sendo este um caminho para praticarmos a tolerância, que se distingue da convivência.

Parafraseando Freire (2005):

Posso por exemplo, convivendo com neoliberais, discutir nossas posições, o que não posso é firmar nenhum acordo com eles de que decorram concessões que deteriorem meu sonho estratégico. Já não seria, neste caso, tolerante, mas conivente com a “poluição” de meu sonho (FREIRE, 2005, p.61).

A tolerância expressa uma categoria que permite refletir sobre a Educação Popular na Escola Pública, a qual é permeada por diferentes

visões de mundo e variadas concepções de formação humana. Importa destacarmos que o exercício da tolerância é fundamental para a convivência humana, no respeito ao diferente, mas, é relevante salientar que esta é uma virtude que necessita do testemunho, ou seja, requer a ação para ser concreta. Implica necessariamente a luta, engajamento em prol de nossos sonhos. Na medida em que o sujeito engaja-se na luta por seus sonhos, este necessariamente estará aberto ao diferente, negando as verdades absolutas, implicando o exercício da tolerância que não poderá ser confundido com a simples convivência ou complacência.

Para Freire, a solidariedade humana implica estar no mundo com os outros, frente a um contexto sócio-histórico-cultural em que se fazem prementes a comunicação e a intercomunicação como necessidade para a compreensão existencial no mundo. Mas este estar no mundo com os outros é fundamental para que a postura curiosa e crítica coloque-se como imperativo para a concretização da conscientização, que implicará numa visão mais completa da realidade objetiva.

A partir destes pressupostos, percebemos que a Educação Popular poderia contribuir significativamente para a superação da visão neoliberal de educação no sentido que propõe justamente uma leitura de mundo consciente. Na concepção de Educação Popular defendida por Freire, a História é uma possibilidade de mudança para o futuro, sendo a educação uma aliada fundamental. Neste sentido, a Educação Popular é uma concepção de educação que dará conta da formação de sujeitos que possam reinventar o mundo, que dê conta também de formar sujeitos de acordo com as demandas do mundo atual, e que desenvolvam capacidades que permitam a contestação, a comparação, o agir e o optar. Compreende-se que a concepção de educação freiriana é necessária também para subsidiar a atuação psicopedagógica, na escola por exemplo, de maneira a interagir com todos os profissionais que participam direta ou indiretamente do processo de ensino aprendizagem, conforme aponta BOSSA (2000), ao afirmar a importância da relação do psicopedagogo com o professor (a):

É essencial que o psicopedagogo [...] estabeleça com o professor uma relação de troca. Ele tem muito a contribuir no diagnóstico psicopedagógico e é personagem fundamental no processo de

intervenção. O inverso também é verdadeiro: o professor deve lembrar que o psicopedagogo muito pode ajudar na difícil tarefa de ensinar (BOSSA, 2000, p.16).

Paulo Freire destaca elementos fundamentais para a prática docente e psicopedagógica na perspectiva de Educação Popular, ao mesmo tempo em que permite a reflexão sobre as especificidades do trabalho dos educadores e psicopedagogos comprometidos com a perspectiva da Educação Popular.

O primeiro elemento trata de discutir a interdependência entre docência e discência, ou seja, “não há docência sem discência”, (Freire, 1996, p. 21). Nesse sentido, tomando-se como base a prática psicopedagógica e docente, é impossível ser professor sem a existência de estudantes, na medida em que Freire destaca a relação de dependência entre ambos, o que é muito importante para a abordagem psicopedagógica, uma vez que uma prática educativa popular é diferente de uma prática educativa autoritária que compreende a educação como um ato de transferência do conhecimento, sem considerar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, na Educação Popular proposta por Freire fica claro que o ensino não pode ser compreendido como uma ação que depende exclusivamente do professor, e que por outro lado, a aprendizagem não se dá especificamente com um ato apenas do aluno.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus objetivos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p.23-24).

Paulo Freire apresenta uma prática docente/psicopedagógica em que o professor/psicopedagogo não está numa posição de superioridade com relação ao aluno por ter o domínio de conhecimentos que os educandos ainda não dominam, mas trata-se de dizer que é com os educandos, integrando-se no mesmo processo de busca e construção da aprendizagem, ou superação dos obstáculos à aprendizagem que

também o professor/psicopedagogo se educa. Esta posição não exime o professor/psicopedagogo de sua necessária rigorosidade metódica e intelectual que são necessárias no exercício de sua profissão.

Uma outra característica indispensável à atuação do educador/psicopedagogo é a de ser necessariamente pesquisador, no sentido de exercitar a curiosidade na busca pela fundamentação epistemológica do seu fazer pedagógico/psicopedagógico, no sentido de indagar-se sempre sobre as certezas que aparecem como verdades e que, muitas vezes, tornam-se obstáculos à sua curiosidade. Segundo Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (p.29). Freire também esclarece sobre o sentido do pensar certo, que, do ponto de vista do professor/psicopedagogo, implica no respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao respeito e ao estímulo à capacidade criadora do educando (p.29).

Do ponto de vista da Educação Popular proposta por Freire, podemos afirmar que ensinar é necessariamente aceitar os riscos quanto à criação de novos conhecimentos, da inovação, e, sobretudo, de não aceitar qualquer discriminação que separa as pessoas, impedindo-as de ser em seu sentido pleno, sejam elas de raça, gênero, classe, etc.

Na perspectiva de Educação Popular freiriana, ensinar é perceber-se constantemente como parte de um processo inconcluso, também com seres inconclusos, e por isso, ambos, educadores e educandos, têm capacidade de intervir na realidade a fim de transformá-la, assim como o psicopedagogo em sua práxis, seja ela clínica ou institucional. Neste sentido, Freire (1996), esclarece que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.59-60).

A Educação Popular proposta por Freire busca levar o sujeito a refletir sobre a sua realidade e a desenvolver a sua consciência crítica

numa relação dialógica. Em suas proposições, faz-se presente a sua visão de homem enquanto ser inconcluso, que busca permanentemente ser mais.

Desta forma, a Educação Popular é “uma educação libertadora, problematizadora, pois já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes [...] mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2003, p.68).

Nesta direção, é possível dialogar com Ramos (2007), ao abordar duas tendências de ação psicopedagógica, afirmando que:

A Psicopedagogia conta presentemente com duas fortes tendências de ação, sendo a de caráter clínico e a de caráter preventivo. A atuação clínica caracteriza-se por ter a finalidade de reintegrar o sujeito com problemas de aprendizagem ao processo. Tal ação usualmente se dá em consultórios e hospitais, possuindo uma conotação mais individualizada. Já a atuação preventiva tem a meta de refletir e discutir os projetos pedagógico-educacionais, os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional, melhorando qualitativamente os procedimentos em sala de aula, as avaliações, os planejamentos e oferecendo assessoramento aos professores, orientadores etc. (RAMOS, 2007, p.17).

Compreendemos que, não raras vezes, a escola e os professores desconhecem o trabalho do psicopedagogo e acabam por realizar encaminhamentos sem identificar se a dificuldade que o estudante apresenta poderá ser alvo do trabalho psicopedagógico. Assim, defendemos que torna-se importante ao professor e aos demais profissionais da escola, conhecerem o trabalho que o psicopedagogo realiza, pois assim também poderão somar-se ao trabalho junto ao psicopedagogo, e desta forma a intervenção será mais significativa e mais eficiente. Ramos (2007) considera que é necessário que a escola e o professor consigam subsídios para definirem os limites e as possibilidades de suas ações profissionais, e assim, sem patologizarem os problemas de aprendizagem tampouco sugerirem encaminhamentos inúteis, saberão detectar os casos que realmente exigem um atendimento mais individualizado.



### **Considerações finais**

A concepção freiriana de Educação Popular poderá fornecer subsídios importantes para a construção de uma Escola Pública mais humana, consciente de seu papel, de maneira a promover um processo educativo que reconheça a importância de desvelar as situações de opressão a partir da análise crítica da realidade, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica e auxiliando os educandos a desenvolverem a sua vocação ontológica para o ser mais.

É possível afirmar que o educador(a)/psicopedagogo(a) que trabalha no sentido de desenvolver a autonomia do sujeito, a livre expressão, a consciência crítica, poderá encontrar na Educação Popular uma forte aliada para subsidiar a sua práxis cotidiana, seja na escola ou na clínica. Mas, precisamos estar conscientes de que nosso trabalho educativo/psicopedagógico tem limites; limites estes que podem ser superados na medida que desenvolvermos uma visão complexa do sujeito e nos desafiarms a abordar os problemas de aprendizagem e o conhecimento de como o aluno aprende, de forma interdisciplinar e multidimensional. É preciso também reconhecer que para formar este cidadão, autônomo, a escola também precisa ser autônoma, desde o setor pedagógico até ao financeiro e administrativo. Isto também é tarefa do educador(a)/psicopedagogo(a): buscar, cada vez mais, problematizar e ajudar a construir espaços mais inclusivos, mais democráticos, dos quais os sujeitos se sintam parte integrante como um todo articulado.

A Educação Popular proposta por Freire compreende a escola como um espaço de produção de conhecimento e não de transmissão dos mesmos. Em outro texto, já afirmáramos que trabalhar na escola ou em qualquer espaço educativo na perspectiva de construção de processos educativos que almejam a emancipação dos sujeitos e que buscam desmistificar as situações-limite é fundamental, pois desta forma criam-se condições para a superação de limites que vêm impedindo as pessoas de sonhar o sonho e ecluindo a maioria da realização de sua humanização e a concretização do ser mais. Percebe, desta maneira, o educando e o educador/psicopedagogo como sujeitos do processo de conhecer. Da mesma forma, compreende a importância do saber de experiência-feito, o qual é trazido pelo educando como sua bagagem de

experiência para a escola. O tipo de trabalho realizado em Educação Popular opera na superação deste saber para a construção de um saber mais elaborado, o que culminaria na oportunidade de participação do educando na construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. A escola não pode, de maneira alguma, ser o "agente-certificador" ou o árbitro de quem é capaz ou não de estar na escola. O psicopedagogo não deverá fugir de sua responsabilidade de um trabalho multidisciplinar junto às demais instâncias da escola.

### Referências

- BOSSA, Nadia Aparecida. **Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Fevale, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.293 – 307.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis/ Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **A África ensinando a gente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

- \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010b.
- GRELLERT, Ana Paula. **A educação popular na escola pública: das situações-limite ao inédito viável.** 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPEL, Pelotas, 2015.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Neiva Afonso. **O inédito viável e as situações-limite na escola pública: dialogando com Paulo Freire.** In: Leituras de Paulo Freire: política, cultura e formação humana. Org. Gomercindo Ghiggi et al. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 115-125.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I.** Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- RAMOS, Gécica Priscila. **Psicopedagogia: aparando arestas pela história.** VIDYA, v. 27, n. 1, p. 12, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/346>. Acesso em: 02 de dezembro de 2016.
- WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- ZITKOSKI, Jaime José. **Ser mais.** In: STRECK, Euclides Redin, ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 369-371.

## ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Andressa Gavasso Amarantes<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

O artigo destaca as possibilidades que o ensino da arte possui na educação especial. Dando um enfoque especial na sala de recursos multifuncionais, as atividades artísticas aplicadas dentro dessas turmas, além de serem uma ferramenta pedagógica lúdica, trabalham questões do desenvolvimento que podem auxiliar no processo de escolarização para o aluno que possui alguma dificuldade, como o teatro por exemplo, que trabalha vários elementos pedagógicos, trazendo para dentro da escola a inclusão, focando nas diferenças e nas potencialidades de cada aluno. Sendo assim, foi desenvolvido uma pesquisa sobre a aplicação de aulas de teatro, para uma turma da sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal e analisado os seus resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte educação – Educação Inclusiva – Teatro – Sala de recursos multifuncionais.

### **ABSTRACT:**

This article highlights the possibilities that the art has in the special education. With a special approach in the multifunctional resources room, the artistic activities applied in those rooms, besides being a ludic pedagogic tool, they work development questions that can help in the schooling process for the student that has some difficult, like the theater for example, the theater works many pedagogic elements, bringing to school the inclusion, focusing in the differences and in the potentialities from each student. Thus, a research about the theater classes applications to a multifunctional resources room from a municipal school was developed and the results were analyzed.

**Keywords:** Art education – Inclusive education – Theatre – multifunctional resource room.

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Artes pela Universidade Federal do Paraná, possui especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís, atualmente cursa especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior do Litoral e atua como Professora da Rede Municipal de Ensino na cidade de Pontal do Paraná – PR.

## **Introdução**

O artigo apresenta a importância da diversidade metodológica aplicada na educação especial, dentro das possibilidades que essa modalidade de ensino apresenta para a inclusão do aluno com necessidades especiais nas escolas. Os recursos pedagógicos utilizados são aqueles que, dentro das dificuldades dos alunos, conseguem auxiliar no desenvolvimento motor e cognitivo da criança com necessidade, além de contribuir para a interação social do indivíduo e a inclusão do mesmo na sociedade.

Sendo assim, a pesquisa trata sobre a educação inclusiva através da arte, que visa na valorização da diferença dos alunos no âmbito escolar. Ela aborda uma maneira de educação que supere as necessidades de todos os alunos, sendo crianças, jovens ou adultos, que possuem alguma dificuldade no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o ensino da arte dentro da modalidade de educação especial, faz com que seja trabalhado no aluno inúmeras questões que são de extrema importância para a sua inclusão, visto que o processo de inclusão das pessoas com deficiência, não se trata sobre esquecer as diferenças existentes entre os indivíduos, e sim sobre como essa sociedade consegue continuar se desenvolvendo mesmo tendo essas diferenças entre as pessoas.

O processo de inclusão acontece através de atividades e ferramentas que fazem a interação daqueles que possuem alguma deficiência, sendo assim, as atividades de linguagem artística, como o teatro por exemplo, auxiliam nesse processo, já que demanda de atividades tanto individuais quanto coletivas, contribuindo tanto para a superação de dificuldades pessoais, quanto para o envolvimento do aluno com os demais, com o principal foco sempre nas capacidades de cada um e não nas dificuldades. Assim como apresenta Vigotsky (1989), que é pela interação social que a criança acessa os modos de pensar e agir dentro do seu meio social e cultural.

O tema da pesquisa foi decidido depois de ter observado atividades artísticas em turmas da sala de recursos multifuncionais no município de Pontal do Paraná, região litorânea do Paraná, e, como professora de artes, ter notado que essas atividades surtiem em um

resultado que ia além do ensino da arte propriamente dita. Resultavam em questões pedagógicas que faziam realmente a diferença no desenvolvimento do aluno, principalmente daqueles que possuem algum transtorno global de desenvolvimento.

Por isso foi realizada pesquisas teóricas e foi observado aulas de teatro dentro de uma sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal na região litorânea do Paraná, onde foi constatado como ocorre o processo de conhecimento e ajuda no desenvolvimento do aluno, a prática dessa linguagem artística nesse espaço educacional.

### **Educação inclusiva e a arte educação:**

A educação inclusiva surgiu como uma maneira de transformar a sociedade, em um meio inclusivo, onde todos podem gozar do mesmo direito, dentre eles, o da educação. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), publicada pela ONU e decretada no Brasil por meio do decreto nº 6.949/2009, determina no art. 24 que “deve-se reconhecer o direito da pessoa com deficiência à educação; e para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidade, assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, ou seja, assegurar condições educacionais nas escolas regulares, com condições igualitárias.

Nesse contexto, a educação especial é vista como uma modalidade de ensino que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE, de forma a complementar ou suplementar a educação dos alunos inseridos nessa modalidade (Santos, 2010). Ou seja, é uma modalidade de ensino regular que oferece recursos especializados e de caráter diferenciado para o desenvolvimento do ensino, a educação inclusiva abrange as demandas da sociedade, pois não apenas apoia e acolhe a diversidade entre todos os alunos da escola como também trabalha com a construção de um projeto pedagógico direcionado a todos os indivíduos inseridos na escola, que atende as necessidades de cada um não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecimento do aprendizado construído coletivamente.

Lopes (2010, citado por Araujo e Lopes, 2014) diz que deve haver mudanças gradativas na sociedade, para que as pessoas com

deficiências além de serem reconhecidas por suas habilidades e potencialidades, assegurem os seus lugares que são de direitos, assim como todos os alunos, que devem ser reconhecidos por suas habilidades e não por suas dificuldades. O atendimento educacional especializado deve acolher a diversidade dos alunos, favorecendo o acesso de todos ao conhecimento, seja para apoiar, complementar e/ou suplementar os serviços educacionais comum.

Segundo Alves (2006 p. 9):

A educação inclusiva é uma abordagem que procura responder as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação dos direitos à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar.

Nesse contexto, percebe-se que a educação inclusiva tem extrema importância para o desenvolvimento social, já que, com o decorrer dos anos, aquelas pessoas denominadas diferentes, que saíam do padrão considerado “normal”, foram cada vez mais incluídas na sociedade e cada vez mais tendo o seu espaço no mercado de trabalho. Por isso esse processo de inclusão na escola é o primeiro passo e de uma importância gigantesca para essas pessoas.

O artigo 60 da LDBEN 9.394/96 diz que, “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino” (Brasil, 1996, citado por Araujo e Lopes, 2013). Com isso as salas de recursos multifuncionais são criadas pelo governo federal, além de outros serviços de apoio à inclusão.

O atendimento educacional especializado deve acolher a diversidade dos alunos, favorecendo o acesso de todos ao conhecimento, seja para apoiar, complementar e/ou suplementar os serviços educacionais comum. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos dentro das salas de recursos multifuncionais não podem ser confundidos com mera repetição dos conteúdos da classe comum, mas deve constituir metodologias que apropriada e produz conhecimentos (Alves, 2006).

A sala de reforço escolar é aquela direcionada ao aluno com dificuldade no entendimento do conteúdo de uma disciplina específica,

onde a professora vai reforçar o conteúdo da sala de aula para ajudar a criança no entendimento, enquanto a sala de recursos é trabalhada com aqueles alunos que possuem um laudo apresentando a dificuldade que precisa ser superado. Superação essa procurada na sala de recursos multifuncionais, onde juntamente com a professora da classe comum, da escola como um todo e da família, será trabalhado de inúmeras questões uma forma de superar essas dificuldades.

Essas salas de recursos são espaços nas escolas, onde são efetuados os atendimentos especializados nos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como meio de ensino diversas estratégias, focada em uma nova metodologia que ajuda o aluno no seu desenvolvimento escolar, são organizados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento do estudando com necessidade especial.

Alves (2006 p.13) define a sala de recurso multifuncional como:

[...] espaços da escola onde realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo *fazer* pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, substituindo-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Sendo assim, o professor da sala de recurso multifuncional deve estar preparado para atuar dentro dessa modalidade de ensino, preparado psicologicamente para lidar com as dificuldades dos alunos e estar disposto a utilizar de todos os recursos que estão a sua disposição para auxiliar o aluno nessa trajetória, que para a criança é vista como um período de grande dificuldade, segundo Alves (2006) o professor deve, além de especializado em educação especial, atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum, elaborar atividades e atender as necessidades especiais educacionais de cada aluno, articular o projeto pedagógico da escola para uma educação inclusiva, orientar a família da importância do seu papel no desenvolvimento do aluno e promover as condições para a inclusão dos alunos nas atividades escolares.

A autora também afirma que:

O professor da sala de recursos multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de



classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar (Alves, 2006 p.18)

Para o professor trabalhar na modalidade de inclusão. Segundo Muller e Godoy (2014) “ é necessário que busque caminhos de ensino, ferramentas pedagógicas que auxiliem para o melhor desenvolvimento do aluno para que de fato haja apreensão do conhecimento, para que eles tenham consciência de si”

No entanto, o processo de inclusão não se trata apenas das práticas pedagógicas aplicadas pelo docente, mas também da estrutura da escola como um todo, como a adaptação para atender as necessidades do aluno e adaptação na metodologia da turma e nas metodologias alternativas para garantir o igual aprendizado entre todos, atendendo as especificidades de cada aluno dentro do âmbito escolar.

O público atendido pela sala de recurso multifuncional, segundo Alves (2006 p.16), é descrito pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como três grupos:

1-Alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições disfunções, limitações ou deficiências; 2- alunos com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos; 3- alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.

Segundo a autora, além desses grupos, podem ser incluídos dentro da sala de recursos multifuncionais, alunos com limitações no processo de aprendizagem, ocasionados por distúrbios, disfunções ou deficiências como o autismo, déficit de atenção, paralisia cerebral, hiperatividade, entre outros.

Sendo assim, os trabalhos desenvolvidos em salas de recursos multifuncionais, variam de acordo com os alunos que estão matriculados. Alves (2006) destaca como metodologia os jogos pedagógicos que valorizam o lúdico, a criatividade, o pensamento e a estratégia. Esses

jogos, segundo a autora, são confeccionados pelo próprio professor com diversos materiais, como sucatas, papéis, fotos, gravuras, imãs, etc.

Alves (2006) destaca também os jogos com simbologia gráfica, onde pode trabalhar desafios interdisciplinar, no qual representam conteúdos através da linguagem visual, desenvolvidas também nas atividades de artes visuais.

Segundo Ana Mãe Barbosa, ensinar a gramática visual através da arte é uma forma de preparar a criança para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as do que estão aprendendo com estas imagens, o que pode situá-las no espaço e no tempo em que estão trabalhando.

Para Wendell (citado por Villaça, 2014), o ensino das linguagens da arte (música, dança, artes visuais e teatro) pode desenvolver na criança competências que serão levadas para a vida, desde cognitivas, sociais, pessoais e produtivas. Segundo o autor, atividades artísticas permite uma interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, seja como a disciplina ou como método em uma atividade transversal. Por isso, não se pode esquecer da arte, que também está incluída nesses espaços, visto que é usada como ferramenta pedagógica para trabalhar alguns conteúdos. Na educação especial as atividades de artes apresentam ao professor uma possibilidade de trabalhar com os alunos inúmeras questões que são aplicadas na educação inclusiva, como a inserção daquele com alguma deficiência nas atividades desenvolvidas, apresentar a todos a capacidade que essas pessoas possuem de trabalhar de forma igualitária, desenvolver com aqueles que não possuem alguma dificuldade eminente a percepção de que todos conseguem realizar as funções, extinguindo o preconceito em certos casos, além de desenvolver atividades artísticas na vida dessas pessoas, apresentando a arte, que faz grandes melhorias na vida do indivíduo mesmo que trabalhada de forma isolada.

Ana Mãe Barbosa, diz em entrevista à revista *época* (2016) que o ensino das artes são de extrema importância para as crianças e adolescentes porque desenvolve desde o cognitivo até o emocional, além de exercer trabalho individuais e em equipes, questões que são trabalhadas com frequência com os alunos de necessidades especiais.

Vygotsky diz que:

A arte leva as pessoas a se perceberem, perceberem os outros e, então, interagirem e, conseqüentemente se incluírem na sociedade, lembrando que para haver inclusão, é necessário que ocorra antes a interação, pois o ser humano é determinado pelo meio social no qual cresce e se desenvolve. (Vygotsky, citado por Muller e Godoy, 2014)

Villaça (2014) defende que o ensino das artes aborda temas de outras disciplinas além de trabalhar situações do cotidiano que podem muitas vezes serem tabus, permite o contato com diversas culturas e manifestações culturais, permite o questionamento de padrões e valores estabelecidos, além do contato com a sua plenitude, ou seja, ela insere o indivíduo no lugar no qual pertence e em outros no qual nunca esteve presente, visto que na arte não existe certo e errado, então, em todo o seu processo de produção, as regras se criam sozinhas, deixando o indivíduo autônomo no seu processo de criação.

Sendo assim, nota-se que a atuação da arte na educação especial é de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo, visto que são profissionais qualificados que irão auxiliar as crianças com alguma necessidade de atendimento educacional especializado a se manter na classe comum, trabalhando com todos os recursos que forem necessários. Ou seja, o professor das salas de recursos multifuncionais, fazem parte fundamental na educação inclusiva e trazer a arte para dentro desses espaços pode fazer a diferença na vida de um aluno, já que ela possibilita uma inserção que outras atividades não permitiriam.

Na proposição de Vygotsky; Luria e Leontiev (2006) a escola, o professor, enfim, toda comunidade escolar, de certa forma são agentes mediadores do conhecimento do aluno. Conquistá-lo e torná-lo um indivíduo expressivo e comunicativo é uma das ações de suma importância na escola hoje, uma vez que a comunicação auxilia o aluno na compreensão da realidade. A função do professor é mediar este conhecimento de modo a provocar o interesse do aluno e levá-lo a elaborar novos saberes avançando no processo de desenvolvimento. (Citado por Muller e Godoy, 2014)

Dentro desta perspectiva a linguagem do teatro é, portanto, uma ferramenta na educação que pode proporcionar ao indivíduo uma experiência de vida maior. Esta é uma das mais importantes tarefas que

o teatro pode desempenhar na educação oferecendo ao aluno metodologias de ensino diferenciadas conduzindo o sujeito a uma aprendizagem significativa. Esses ensinamentos adquiridos pelo o teatro tem uma gama pedagógica que, ensinado como uma linguagem artística acaba desenvolvendo na criança ensinamentos de forma inconsciente, no qual, a criança aprende e se desenvolve através de atividades teatrais.

Arcoverde (2008), diz que trabalhar com o teatro na sala de aula, inclui uma série de vantagens, como:

o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula (ARCOVERDE, 2008 p. 2)

Na escola, o teatro pode oferecer oportunidades de conhecimentos e aprendizagem, sendo que, uma das características mais importantes para esta aprendizagem é o uso da comunicação, por ser uma linguagem artística que privilegia o uso da linguagem oral, estimula o desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico do aluno, desenvolvendo assim a sua interação social. Através do teatro, é possível motivar o aluno a uma aprendizagem dando-lhes suporte para que construa seu próprio conhecimento, além de abordar temas que ainda são tabus na sociedade e até mesmo na escola, de uma forma tranquila em que os alunos irão aprender sem que seja apresentado diretamente o conteúdo, assuntos esses que possuem grande impacto na sociedade e na vida desses jovens, como: o uso de drogas, sexo, gravidez na adolescência, o uso de drogas na adolescência, a diferença social, diferenças de gêneros, raças, etnias, etc.

Muller e Godoy (2014 p. 8), diz que:

Os jogos teatrais podem incentivar a transformação na aprendizagem contribuindo para a interação e a inclusão social de alunos com dificuldades educacionais propondo um ambiente

favorável à aprendizagem, onde as diferenças possam ser respeitadas ao propor situações para que o estudante encontre respostas, agindo espontaneamente, com criatividade e criticidade numa proposta de transformação na sua aprendizagem escolar e social.

Sendo assim, o teatro é, uma estratégia alternativa que pode ser considerado um reforço para o aluno em seu desenvolvimento na sala de aula, e também um recurso para aqueles que apresentam dificuldade na aprendizagem, Muller e Godoy (2014) reafirmam que:

O teatro tem um papel importante no desenvolvimento do aluno e possibilita a superação de inúmeras dificuldades e obstáculos enfrentados tanto na escola quanto na sociedade. Dentre estas dificuldades, a capacidade de expressão e comunicação é um dos fatores que muito tem preocupado professores que incansavelmente buscam por recursos alternativos para amenizar esta dificuldade e ajudar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em especial os que frequentam a sala de recursos multifuncional.

Para Reverbel (1989, citado por Muller e Godoy, 2014) é “nas situações de imitação, criação ou recriação que os alunos desenvolvem durante os jogos teatrais, o professor tem uma ocasião ímpar para conhecer seus alunos e descobrir a melhor maneira de orientá-los”. É importante então buscar, constantemente, caminhos alternativos para melhorar a aprendizagem do aluno, partindo da bagagem cultural que ele traz para a escola. A participação da família é de extrema importância, nessa questão, já que os familiares auxiliam o aluno nesse processo, direcionando, junto com os professores e com a equipe pedagógica, o aluno para o aprendizado e para a evolução do seu desenvolvimento, estimulando os alunos em casa também, no qual ele aprende de forma inconsciente questões que levará para o resto da vida, junto das pessoas que passam segurança a criança.

### **O teatro como uma ferramenta pedagógica.**

A ação pedagógica aconteceu com uma turma da sala de recursos multifuncionais da escola municipal Anita Miró, na cidade de Pontal do Paraná, região litorânea do Paraná, com 7 alunos entre nove a onze anos da rede municipal de educação. No qual a professora utilizou aulas de teatro como uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento

dos alunos com Transtorno Global de Desenvolvimento. A professora Luzia (Professora da sala de recursos multifuncionais da Escola municipal Anita Miró, localizada em Pontal do Paraná) disse em uma breve entrevista, que gosta de utilizar desses elementos artísticos dentro da sala de recursos porque consegue trabalhar várias questões do desenvolvimento com vários alunos de uma vez só e de forma coletiva, onde um aluno ajuda o outro.

Sendo assim, foi iniciado nas aulas momentos em que os alunos, entre eles foram desenvolvendo o tema, o cenário e dividindo os personagens para a execução de uma peça teatral, enquanto a professora desenvolvia as falas específicas de cada personagem escolhido por eles. Durante esse processo foi trabalhado com a turma inúmeras questões, como a interação social, trabalho em equipe e criatividade. Nessas atividades o aluno vai, de forma inconsciente assimilando noções básicas para viver e trabalhar em grupo como, esperar a hora de falar, respeitar a vez do outro, atividades em equipe, expressar-se com objetividade e fluência, entre outros fatores que são primordiais para uma boa comunicação.

O teatro foi realizado sobre o tema do Sítio do Pica Pau Amarelo de Monteiro Lobato, com a ajuda de estagiárias do magistério da escola Estadual Professor Paulo Freire (Colégio Estadual localizado no balneário Praia de Leste em Pontal do Paraná, que oferece o curso de magistério) para a apresentação.

Quando o roteiro foi entregue aos alunos eles tiveram a oportunidade de adapta-los, para se sentirem mais familiarizados e mais tranquilos para a apresentação, enquanto acontecia os ensaios nos horários das aulas.

Decidido o roteiro e com os personagens direcionados a cada aluno e acontecendo os ensaios, foi o momento de incluir a família, segundo a professora da turma, a família estar presente na execução das atividades é muito importante durante o processo, pois eles auxiliam os alunos no desenvolvimento e os auxiliam nas atividades deixando os alunos mais confiantes para a apresentação. A participação deles foi na produção do figurino junto com a criança. Levaram o tecido (TNT) para casa e montaram o figurino de acordo com o personagem.

A apresentação da atividade aconteceu para todos os alunos e professores da escola e para os pais em um evento sobre a diversidade cultural, que acontece anualmente na escola.

O trabalho proposto teve uma resposta bem positiva, tanto para os alunos quanto para a escola e comunidade como um todo. Os alunos demonstraram grande interesse pela a atividade, desde o processo criativo da peça até a apresentação. Não só eles, mas as famílias dos alunos gostaram bastante da dinâmica executada pela professora Luzia na sala de recursos. Trabalhou questões que são necessárias para aquelas crianças, como a leitura e o processo de imaginação na hora do desenvolvimento criativo para montar o cenário e figurino.

A professora Luzia disse no final de toda a atividade que, essa ação em especifica ajudou muito os alunos no desenvolvimento deles, sendo que de forma dinâmica, ela trabalhou o teatro como uma linguagem artística e acabou atingindo resultados que engloba todas as dificuldades dos alunos participantes da sala de recursos multifuncionais da Escola Municipal Anita Miró.

Assim como descreve Muller e Godoy (2014): é necessário que a escola foque na formação de indivíduos responsáveis na construção de uma sociedade inclusiva com profissionais dispostos a trazer ideias inovadoras, agradáveis que provoquem o entusiasmo e a vontade de aprender, propondo uma educação crítica, construtiva e de qualidade, para que o aluno saia da escola como um cidadão crítico e atuante na sociedade, indiferente de suas limitações.

A partir da discussão do tema e da observação da prática, pode ser analisado que, o ensino da arte nos espaços da modalidade da educação especial pode ser executado de uma forma dinâmica na qual auxilia os alunos no seu desenvolvimento. O ensino da arte como arte propriamente dita, é uma grande ferramenta pedagógica, visto que, aborda diversos temas e trabalha de uma maneira que pode ajudar no desenvolvimento tanto cognitivo quanto físico do aluno, respeitando as limitações de cada um, enfatizando principalmente as potencialidades individuais dos alunos, trabalhando com as diferenças de uma forma conjunta. Para Arcoverde (2008), a prática teatral é:

O teatro essencialmente tem a função de prazer, alegria, algo essencialmente agradável. Não no sentido de peças teatrais com temas relacionados a coisas boas ou temas que seguem certas regras de conduta, mas agradável no sentido que a mimeses/imitação, o atuar, foi belo, foi real. A oportunidade de escrever uma, transformá-la ou atuar nela, a construção de cenários e figurinos, é a essência do teatro, pois é algo que pode ser construído e dividido em sua essência (ARCOVERDE 2008 p. 3 e 4)

Sendo assim, concluímos que a prática docente na sala de recurso, juntamente com a prática teatral obteve um resultado positivo, visto que, além de auxiliar os alunos nas suas dificuldades, onde eles desenvolveram de forma inconsciente, já que para eles a atividade era um trabalho para o evento da escola. Trabalhou também outras questões como a inclusão, tudo de forma lúdica. Ao concluir a atividade em questão, a professora relatou outras atividades de artes que auxiliaram no processo de inclusão, como atividade de dança realizada pelos os mesmos alunos da sala de recurso multifuncional que realizaram a atividade de teatro, com os alunos da escola de educação especial Ilha do saber, localizada também na cidade de Pontal do Paraná, no qual, em parceria realizaram aulas de fandango (Dança típica da cultura do litoral do Paraná). Atividade aparentemente com voltado a arte, porém, com consequências que vão além da apreciação e experimentação artísticas. Elas trabalham a inclusão, a inserção do indivíduo no âmbito escolar, mostrando que ele é capaz de participar de forma igualitária das atividades, mesmo tendo suas dificuldades e limitações. Sendo esse o objetivo principal da educação inclusiva presente principalmente na educação especial.

### **Conclusão:**

O trabalho apresentou a pesquisa realizada sobre a importância do uso das linguagens da arte (dança, música, teatro e artes visuais, com um enfoque maior no teatro) dentro dos espaços de educação (principalmente da educação especial) onde aponta grandes objetivos para com os alunos e uma resposta mais positiva ainda, já que além de auxiliar no desenvolvimento da criança com dificuldade que está na sala de recurso multifuncional, ela é uma maneira de trazer os pais e a



comunidade para dentro da escola, assim como foi relatado na observação da aplicação da atividade.

Todo o processo educacional não se faz sozinho, a escola não deve ser uma instituição que se encontra sozinha dentro do município, ela é construída através dos seus alunos e da comunidade em que está inserida, por isso a participação dos pais dos alunos é tão importante. Ter o apoio familiar no espaço pedagógico faz toda a diferença no desenvolvimento daquele aluno que possui alguma dificuldade.

Sendo assim, o uso das atividades artísticas pela arte propriamente dita, é uma grande ferramenta pedagógica para ser utilizada nesses espaços educacionais, pois depende da interação e da disponibilidade daqueles que estão trabalhando na proposta e isso pode gerar um grande resultado no desenvolvimento do aluno. Resultado esse que é obtido de forma lúdica, saindo do padrão de ensino tradicional, que foca principalmente nas dificuldades dos alunos, deixando eles muitas vezes frustrados por não conseguir desenvolver, enquanto as atividades artísticas utilizam das potencialidades do indivíduo para desenvolver na área que a criança tem alguma dificuldade, ou seja, além de estar inserindo a arte na vida dessa criança, as atividades estão trabalhando de forma pedagógica, atingindo objetivos bem maiores daqueles propostos.

A prática observada e relatada no trabalho apresentou que é possível realizar práticas artísticas, como o teatro por exemplo, de uma maneira positiva, que auxilia no desenvolvimento cognitivo e motor do aluno de forma lúdica no qual foge daquela questão “tradicional” da sala de onde, onde os alunos já estão cansados. Essas atividades artísticas trabalham nos alunos elementos que eles usarão em outras disciplinas, como o trabalho corporal que será usado em educação física, a leitura da peça que será utilizada em todas as outras disciplinas e até auxilia na comunicação da criança, que é utilizada em sua vida dentro e fora da escola. Ou seja, as atividades artísticas trabalham muito além da disciplina de artes, ela é multidisciplinar. O teatro é uma forma de inserir o mundo na vida da criança, mesmo que ela não perceba que mundo é esse, ela consegue aprender sobre vários assuntos, dentro dessa “única” atividade que é o teatro.

É concluído então, depois das pesquisas e da análise na atividade aplicada, que a arte-educação é fundamental dentro da escola, já que, além de tudo o que já foi relatado, ela pode trabalhar com todos os alunos de forma igualitária, sem distinção, realizando o processo que é a base da educação inclusiva, que trata sobre não esquecer as diferenças, mas sim, apresentar uma sociedade que cresce e desenvolve tendo a individualidade de cada indivíduo, ação na qual, começa na escola.

## Referências

- ARAÚJO, Maylín Valeska. LOPES, Esther. **Sala de recursos e contraturno escolar: entendendo as diferenças**. VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 2013.
- ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança**. PUCPR - 2008
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. – Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação especial, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**.  
\_\_\_\_\_. **A importância do ensino das artes na escola**. Texto: Beatriz Morrone. Edição: Flávia Yuri Oshima. Revista época, 05/ 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009 de 25 de Agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996
- MULLER, Ingrid Somacal. GODOY, Mirian Adalgisa Bedim. **TEATRO: Desenvolvimento da comunicação e estratégia pedagógica para alunos da sala de recursos multifuncionais**. Desafio da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Vol. 1 – 2014
- SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Ministério da educação – secretaria da educação especial. Brasília, 2010.
- VILLAÇA, Iara de Carvalho. **Arte-educação: a arte como metodologia educativa**. Cairu em Revista, Jul/Ago, 2014.

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Anilda Souza França<sup>1</sup>*  
*Carlos Lindemberg Muniz<sup>2</sup>*  
*Wesley Gomes Lins<sup>3</sup>*

### **RESUMO:**

Os desafios e preocupação por parte dos profissionais e a formação destes na atualidade remete-se a necessidade da compreensão dos caminhos percorridos para que atinjam os objetivos propostos. Para tanto, ações envolvendo toda a comunidade escolar tenha em sua práxis a necessidade do processo de ensinar e aprender e crescer juntos como protagonistas das diversas situações que existiram e serão vividas no decorrer da caminhada. Assim os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Relações Raciais na Escola fez a diferença no município de Alcobaça - BA.

**Palavra Chaves:** Formação. Educação. Indicadores

### **ABSTRACT:**

Challenges and concern on the part of the professionals and the formation of these in the present time is necessary the understanding of the paths covered in order to reach the proposed objectives. To do so, actions involving the whole school community have in their praxis the need of the process of teaching and learning and grow together as protagonists of the various situations that existed and will be lived in the course of the walk. Thus, the Indicators of Quality of Early Childhood Education, Elementary Education and Racial Relations at School made the difference in the municipality of Alcobaça - BA.

**Keywords:** Formation. Education. Indicators

---

<sup>1</sup> Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional. [anisfran@hotmail.com](mailto:anisfran@hotmail.com).

<sup>2</sup> Especialista em Administração Educacional. [carloslindemberg@msn.com](mailto:carloslindemberg@msn.com).

<sup>3</sup> Cientista social. [wyclins@gmail.com](mailto:wyclins@gmail.com).

## **Introdução**

Construir saberes é uma atividade inerente do ser humano. As experiências que estes realizam fortalece a compreensão que têm acerca do conhecimento construído, desconstrói e redimensiona novas buscas.

O Ministério da Educação apresenta os principais fundamentos para o acompanhamento da qualidade da educação, pois há necessidades de se ter um planejamento pautado por desafios, metas e estratégias, que precisam ser construídos a partir da análise de seu contexto, por meio de um instrumento que chamaremos de “Planejamento da gestão Educacional”.

O planejamento da Gestão Educacional da Secretaria de Educação deve ter como propósito, não apenas hierarquizar e organizar as ações, mas pensar, antes de como melhorar a educação para que e para quem melhorá-la.

A cada dia é mais urgente a necessidade da garantia da educação de qualidade, com acesso ao conhecimento e este possibilite ao sujeito formação para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. A garantia desses direitos estão assegurados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que apresenta dispositivos que norteiam caminhos a serem seguidos com metas estabelecidas primando pela qualidade.

Este documento pretende contribuir para que o Secretário da Educação, equipe da Secretaria, diretores, professores e toda comunidade escolar em conjunto, pensem sobre questões educacionais que seja clara para todos (nas escolas e na comunidade). Sendo assim, será necessário organizar ações que atendam às necessidades das aprendizagens dos alunos da rede de ensino.

## **O que significa educação de qualidade?**

Afinal, educação por si só, não deveria ser de qualidade? Esse raciocínio nos leva a refletir que muitos diriam que é sinônimo de ter lousa digital, uma boa infraestrutura, quadra coberta, laboratório de informática, um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), boas condições de trabalho, salário satisfatório, lição de casa, oferta de merenda, uniforme e material escolar.

Diante de tantas variedades de respostas, será possível encontrar uma definição? Portanto, faz-se necessário compartilhar as bases nesse sentido para que a educação cumpra seu destino, garantindo a aprendizagem de todos. Pois não existe receita única para uma escola de qualidade, é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente, onde cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação.

Pedro Demo (1994) define qualidade como dimensão de intensidade. Está ligada a questões como perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar.

Neste sentido afirma que: Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar. (DEMO, 1994).

A qualidade na educação acontece quando seus atores compreendem que é imprescindível uma mudança de postura de que as práticas desenvolvidas por eles não alcançam as metas traçadas quando atividades precisam serem realizadas. Contudo, tal mudança acontece de forma gradativa, mediante reflexões afins de que o produto (a aprendizagem) desejado seja satisfatório.

Nesse sentido Freire aponta que:

[...] a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de que e de quem, contra o que e contra quem se realiza (FREIRE 2000, pag 28).

Os Indicadores de Qualidade na Educação proporcionam reflexões envolvendo os diversos atores da escola e comunidade com documentos que norteará os trabalhos de avaliação com as seguintes dimensões:

## DNA Educação

Dimensões	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Relações Raciais na Escola
1	Planejamento Institucional.	Ambiente educativo	Atitudes e relacionamentos
2	Multiplicidade de experiências e linguagens.	Prática pedagógica	Currículo e proposta político pedagógica
3	Interações.	Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	Recursos didáticos pedagógicos
4	Promoção da Saúde	Gestão escolar democrática	Acesso, permanência e sucesso na escola
5	Espaços, materiais e mobiliários.	Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	A atuação das/os profissionais de educação
6	Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	Ambiente físico escolar.	Gestão democrática
7	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.	Acesso e permanência dos alunos na escola	Para além da escola

Nessa perspectiva o desenvolvimento da educação perpassa por múltiplas capacidades, entre elas de interagir com os diversos atores do contexto escolar dispostos na sociedade. Sendo que, esses atores precisam serem mobilizados para que sintam parte do processo e se apropriem dos conhecimentos basilares na construção do conhecimento.

Diante disso, a integração dos saberes deve compreender as condições disponíveis que possibilitem questionamentos sobre as metas definidas pelo sistema de ensino sobre as necessidades de uma educação de qualidade que seja integradora através das formações dos docentes. Nos estudos feitos por DAVIS e equipe vale ressaltar que:

Desse modo, o conhecimento de como se processa a carreira docente e de como se configura seus ciclos abre um leque de opções para os projetos de formação continuada que precisam contemplar muitos e diversificados fatores e oferecer múltiplas soluções, desde a oferta de auxílio para o enfrentamento de problemas e crises

peçoais até políticas organizacionais que exploram alternativas de melhor adaptação a carreira. (DAVIS 2010 p.88).

De acordo o referido estudo nota-se que a necessidade de alcançar resultados positivos na educação, pois a formação deve ser estendida não apenas ao professor, mas a direção e coordenação, sendo que o coordenador tem também como função a formação continuada do seu grupo de trabalho.

Estar inteirado do processo de formação dos professores na atualidade remete-se a necessidade de compreender quais caminhos podem ser utilizados para que estes atinjam o objetivo traçado por eles. Para tanto sabe-se que a legislação traz para os profissionais da educação subsídios legais para que estes possam adquirir formação para realização de ofício.

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo. (GATTI, 2011, p.13)

Nesse sentido, pensar a existência do ser humano é refletir acerca da evolução deste enquanto espécie racional e suas criações a fim de propiciar uma realidade satisfatória para sua permanência no espaço social. Isto porque, o ser humano, enquanto construtor do seu conhecimento, desenvolve diferentes habilidades que contribui com a inserção em diversos espaços produzindo para si e outros saberes de acordo o contexto do qual faz parte.

Este ao partilhar os espaços e corrobora com aspectos e normas que legalizam as ações individuais e coletivas dos indivíduos, e precisa estar atento para as vias que o conduzem a fim de adequar-se dentro da sociedade sem ferir as metas que estes traçam para a vida.

Assim, a formação consiste em estar constantemente buscando, ou seja, ela é ininterrupta e deve ser realizada de forma que a aquisição e/ou reflexão de determinado conhecimento seja aplicado e analisado sua eficácia.



### **As parcerias e envolvimento da comunidade com a escola**

O município de Alcobaça em 2017 deu um importante passo ao aceitar a Parceria Votorantim pela Educação (PVE), possibilitando e promovendo com a Rede de Ensino um grande desafio em repensar a prática administrativa e pedagógica nas escolas municipais para o alcance de uma Educação de qualidade. A Gestão Educacional tem se tornando um foco de bastante reflexão, tema que não se esgotará no decorrer do tempo, é sabido que as escolas públicas passam constantemente por mudanças que as vezes nem sempre são significativas e a forma em que as provocações para as mudanças acontecem nem sempre são benéficas ou bem compreendidas. Para tanto:

As relações sociais, políticas e econômicas que caracterizam o mundo moderno requerem respostas inovadoras e diferenciadas. A integração econômica e cultural, a velocidade do avanço científico e tecnológico, as modificações no perfil das atividades econômicas e das profissões colocam questionamentos que devem ser enfrentados por meio de políticas efetivas (Martins, 1999 p5).

O Gerenciamento das atividades dos setores educacionais tem sido um campo cheio de desafios e muita preocupação, o sistema de ensino tem deixado muitos profissionais preocupados com as novidades que são apresentadas constantemente, é o foco para que os gestores educacionais possam ampliar os conhecimentos e busca ficar mais perto das novidades e práticas, com o intuito de garantir a qualidade do ensino em todas as esferas. No entanto, compreender as faces e interfaces da gestão escolar é pensar em possibilidades, criatividade, gerenciamento, qualidade, desafios e demais situações que possam a vir ocorrer.

Um dos desafios lançados na formação dos profissionais atuantes nas instituições de ensino do município de Alcobaça, foi pensar nas ações cotidianas da escola e no entorno da mesma, percebendo a participação e a representatividade para a comunidade. Até então muitos dos profissionais, escolas e comunidade apenas exerciam sua função de servir a comunidade na função de receber e ensinar com pouquíssimas ações que favorecessem uma avaliação constante das práticas e dos avanços necessários para a garantia da qualidade.

Buscando essa qualidade, envolvimento e mediação Freire diz que:

Deve-se partir da realidade, utilizar o conceito como mediador para retornar à realidade; e, nesse ciclo de realidade-conceito realidade, o conceito pode e deve ser transformado se é incapaz de nos entregar a realidade tal qual ela se nos mostra em seu parecer e em seu ser, sua fenomenalidade e em sua essencialidade (Freire 1985, pag. 63).

Entende-se que a gestão para ser participativa depende de uma atuação de todos os atores e não apenas de um grupo que pensa e aplica sem se quer perguntar ou permitir que os receptores que são contemplados nas ações opinem sobre. Gestão escolar precisa ser algo mais amplo, em que professores, profissionais, pais, alunos e comunidade tenha como pensamento primordial o processo de ensinar e aprender e crescer juntos. Assim, tanto a instituição torna-se uma referência como o os demais atores passam a se perceber como protagonistas das diversas situações que existiram e serão vividas no decorrer da caminhada.

Uma das etapas importantes do Programa que são divididas em ciclos de formação foi pensar nas responsabilidades e na função de gerir as instituições, ou seja, a importância dessa construção teórica com base na prática. Estudou-se então sobre a participação do Conselho Escolar e a finalidade desse órgão dentro da escola, entender realmente como cada instituição direciona o trabalho junto ao conselho, daí percebeu-se que em muitas colocações dos envolvidos o conselho é apenas um órgão na escola que cabe a ele apenas papel de fiscalizar, acompanhar e aprovar alguns fazeres administrativos financeiros. De forma geral os conselhos não atuam como realmente deviam e muito menos participam das decisões em que as escolas precisam para estarem respaldadas e apoiadas quando necessário.

Para maior reflexão as escolas ficaram com a responsabilidade de fazerem um plano de ação e a potencializar a participação ou criação do conselho na instituição escolar, assim como apresentar a proposta de trabalho e dos cadernos que serão estudados com todos. De acordo com os autores CONCEIÇÃO, ZIENTARSKI e PEREIRA (2006):

“Não poderemos propor algo novo sem antes conhecer os determinantes sócio-políticos que interferem no campo educacional, bem como sem entender a totalidade das relações neste contexto. Desta forma não poderíamos sequer pensar em apresentar alternativas para a superação da fragmentação que tem

determinado o campo da administração escolar e do sistema educacional, sem antes conhecer um pouco das relações estabelecidas entre a prática educacional e escolar e a estrutura econômico-social no interior do capitalismo atual que tem sua base nas leis do mercado, o que referenda a ideia de que as transformações que estão acontecendo no âmbito educacional não ocorrem por acaso, visto que as organizações sociais, principalmente as da área educacional, mudam quando surgem pressões externas, especialmente as decorrentes das determinações da estrutura macro econômica que estabelecem as regras de organização social.” CONCEIÇÃO, ZIENTARSKI e PEREIRA (2006 p. 2)

Neste contexto após apresentar a proposta das atividades e sensibilizar toda a comunidade para a participação passou-se para a segunda etapa do ciclo que foi a realização dos estudos dos cadernos que serviram de suporte para a avaliação da instituição escolar dividido em três partes: **Estudo de Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Relações Raciais na Escola**. Período muito interessante, pois a participação do Conselho escolar teve um importante respaldo no processo e nas interferências realizadas afim de ajustar o tempo e garantir a participação de todos da comunidade. Outro ponto bem significativo foi o fato de mobilizar alunos e professores para entender o funcionamento da instituição quando se trata de uma gestão participativa. Os alunos por sua vez, sentiram-se verdadeiros representantes, pois falavam de forma coerente e bem eficaz do que pensavam, como viam a escola e que escola queriam. Os mesmos sinalizam os pontos que são fortes e fracos na escola nos momentos de estudos de cada dimensão nos referidos documentos.

Continuando a formação já no terceiro ciclo a proposta era mobilizar toda a comunidade escolar e realizar o dia “D” que seria o momento fundamental após os estudos dos cadernos que tratavam cada modalidade de ensino que a escola atende. Para a realização dessa etapa muitos procedimentos foram realizados como: a elaboração de panfletos, cartazes, faixas e a decisão de uma caminhada com os alunos sensibilizando e convidando a comunidade a estarem na escola no dia determinado para participarem da avaliação institucional. Foi um trabalho rico e cheio de entusiasmo e participação maciça dos alunos.

Chegou o tão esperado dia em que a escola abriu suas portas e permitiu que a comunidade entrasse para avaliar a instituição, a metodologia usada foi a divisão de grupos em salas específicas com alunos e pais das respectivas modalidades, ao Conselho coube a responsabilidade de coordenar junto com a equipe as discussões, em cada grupo um coordenador e relator, as discussões se deu durante todo o dia visto que os cadernos eram extensos e muitas dimensões requeriam um tempo maior de entendimento e discussão por parte da comunidade.

De acordo com os documentos os indicadores são: *“sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo.”* SEC/MEC (2013 p.2). A participação da comunidade foi muito importante todos opinaram, questionaram fizeram exposição de ideias e apontaram possibilidades de mudanças, entendendo que a responsabilidade da educação não é apenas dos órgãos públicos, mas da efetiva participação da família e de demais colaboradores. Os alunos sabiamente faziam seus questionamentos e com muita verdade diziam os pontos positivos de negativos da escola.

Fala de algumas mães:

Mãe A. “A escola apesar de ainda não ter uma infraestrutura adequada, mas atende bem ao meu filho, aqui percebi que existe uma preocupação com o aprendizado, meu filho estudo em outras escolas e vi o quanto é diferente a atuação dele por aqui, na escola que antes ele estudava sempre tinha reclamações, no entanto vi que aqui ele cresceu e dificilmente era chamada para ouvir reclamações”.

Mãe B. “Nessa escola o meu filho aprendeu o que é regras e respeitar limites, dificuldades que tinha, pois foi bem acolhido e graças a Deus depois de ter passado por outras escolas aqui conseguiu conclui os estudos”.

Enfim, todo o trabalho foi de uma rica experiência que a educação não se faz sozinha, mas com o empenho de todos os atores em especial aqueles que são os participantes ativos (pais e alunos) já não cabe mais na atualidade o gerenciamento solto ou isolado de ações, tudo se torna mais forte e eficaz quando todos contribuem e atuam diretamente nas decisões. É preciso dar continuidade para que todas as escolas possam assumir que juntos e em rede somos mais fortes na conquista dos objetivos. O resultado foi a percepção de pontos que são fracos e necessitam de intervenção para melhorar, também compreender que

alguns outros se não acontecem é porque ainda falta muito do governo, mas já valeu entender que tudo isso pode acontecer se houver atuação geral de todos, mas que mesmo com algumas dificuldades é possível ter uma educação de qualidade e que gere bons frutos.

Após apresentação dos resultados pensou-se na elaboração de um plano de ação para fortalecimento das atividades a serem desenvolvidas na escola, e já incluindo no plano de ação da nova equipe gestora que concorrerá na eleição para o próximo pleito.

Nesse sentido, França salienta que:

As abordagens realizadas acerca da melhoria da educação nos fazem refletir sobre a educação que temos e a educação que queremos. Qual é a concepção de escola que temos? Como mudar esse contexto tão presente em nossas escolas que não corresponde com a aprendizagem discutida nos diversos espaços de formação (academia, fóruns, palestras, oficinas...)? É um desafio que demanda de determinação dos atores envolvidos e problematização do trabalho pedagógico institucional[...] (França, 2018, p19).

Por isso, pensar junto não deixa margem para fracasso e sim para a consolidação das ações e a conquista dos objetivos para uma educação melhor e humanitária. O planejamento em conjunto aponta a importância das ações que serão desencadeadas no decorrer e estas estão explícitas nos cadernos dos Indicadores de Qualidade:

Por meio de uma ação planejada e refletida do professor no dia-a-dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades. Crianças, adolescentes, jovens e adultos vivem num mundo cheio de informação, o que reforça a necessidade de planejar as aulas com base em um conhecimento sobre o que eles já sabem e o que precisam e desejam saber (Unicef 2004, p.23).

### **Considerações finais**

Trabalhar com os Indicadores Educacionais proporcionou reflexões pertinentes acerca da responsabilidade de cada sujeito no fazer educação. Educação esta que para ter a qualidade que almejamos faz-se necessário a interação de todos da escola, o envolvimento da

comunidade do seu entorno e as diversas parcerias que puderem ser estabelecidas. Além da participação da sociedade organizada através dos Conselhos Escolares, os pais puderam avaliar como estava sendo o desempenho das unidades escolares, deram sugestões, solicitaram outros momentos de interação por compreenderem que é com a participação de todos que acontece as transformações cruciais dentro do ambiente escolar e conseqüentemente influenciará na comunidade. Pois, esse agente transformador na escola é o mesmo sujeito que participa de várias instâncias e ações na sociedade a qual pertence. Com os Indicadores Educacionais foi possível a análise de toda a conjuntura da educação municipal com olhar crítico e ponderações de melhoria no sistema educacional. O registro da participação da comunidade como um todo serviu como indicativos das carências explícitas na rede de ensino. O mais importante em todo esse contexto foi a forma de condução da avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, da formação de professores e demais profissionais da educação, da alimentação, do transporte escolar, da comunicação. Vale ressaltar que essa avaliação aconteceu em todas as escolas em um mesmo dia, houve uma mobilização em todas as comunidades, ação vista com bons olhos por todos os envolvidos por ser o início de participação efetiva da comunidade.

**Referências**

- CONCEIÇÃO M.V., ZIENTARSKI C., PEREIRA S. M. **Gestão democrática na escola pública: possibilidades e limites**. UNIrevista - Vol. 1, n° 2: (abril 2006).
- DAVIS, Claudia Leme Ferreira (org.). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita. São Paulo, 2010.
- DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRANÇA, Anilda. **Os Desafios do Programa Mais Educação: Um Olhar sobre a Escola São Bernardo – Alcobaça – BA**. (Dissertação). Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus. ES, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GATTI, Bernadete Angelina, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazio de Alonso André. **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- Brasil. Ricardo Chaves de Rezende Martins. **A Formação dos Profissionais do Magistério**. FUNDESCOLA-MEC, Brasília, 1999.
- Indicadores da Qualidade na Educação/ Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4ª edição ampliada. 92 p.**
- TV Escola/Salto para o Futuro. FERNANDES, Claudia. **Avaliação e escola de Ensino Fundamental: relações e possibilidades**. Caderno Especial. Rio de Janeiro, 2012.

## INVESTIMENTO, INCIDÊNCIA E DISCURSO NO TRATAMENTO DA AIDS E A APLICAÇÃO DO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS

*Antônio César Santos Fonseca<sup>1</sup>  
Michele Cristiane Adriano Machado<sup>2</sup>*

### **RESUMO:**

Este artigo analisa o investimento, incidência e o discurso no tratamento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS -, e os esforços empreendidos pelas autoridades governamentais, no intuito de efetivar o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. A constatação que a epidemia de HIV/AIDS, continua tendo uma alta incidência sobre as populações em vulnerabilidade, fez as autoridades do Ministério da Saúde e da Educação unirem esforços no enfrentamento à epidemia, implementando esse projeto que, pretende, através da educação, diminuir a incidência de HIV/AIDS.

**Palavras-chave:** Investimento, incidência, HIV/AIDS, Educação.

### **ABSTRACT:**

This article analyzes the investment, incidence and discourse in the treatment of Acquired Immune Deficiency Syndrome (AIDS), and the efforts undertaken by the government authorities in order to implement the Health and Prevention Project in Schools. The fact that the HIV / AIDS epidemic continues to have a high incidence on vulnerable populations has made the authorities of the Ministry of Health and Education unite efforts to confront the epidemic by implementing this project which, through education, intends to reduce the incidence of HIV / AIDS.

**Keywords:** Investment, incidence, HIV/AIDS, Education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Especialista em Projetos Sociais e Culturais – Políticas Públicas pela UFRGS; Graduado em História pelo Centro Universitário Metodista IPA-Porto Alegre-RS.

<sup>2</sup> Graduanda de Pedagogia na Universidade Cruzeiro do Sul Virtual.



### **Mudança de paradigma**

A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS – surgiu na década de 1980, nos Estados Unidos e tinha como “público-alvo”, no início dos primeiros estudos, os homossexuais masculinos previamente saudáveis. Em razão disso, a doença emergiu envolta numa nuvem perniciosa de discriminação e preconceito. Embora o quadro clínico e suas conformações em relação à doença tenham mudado, o estigma com relação às pessoas vivendo com HIV/AIDS ainda persiste.

É importante lembrar que, se fizermos uma análise do momento do surgimento da epidemia até os dias atuais, perceberemos algumas mudanças, e até porque não dizer, um certo avanço. A doença, que durante o seu período inicial era encarada como uma sentença de morte, hoje é considerada e tratada pelos profissionais da saúde como uma doença crônica. A esta postura, podemos relacionar o fato que, ocorreram mudanças na forma pela qual o sujeito e a identidade são conceitualizados no pensamento moderno, conforme nos aponta Hall (2014, p.17). Alguns teóricos contemporâneos, ao analisarem as principais mudanças ocorridas nesse período, irão identificar a passagem de uma época para outra. Dessa forma, identificamos o período denominado de modernidade, em que tudo parecia estar em seu devido lugar. Se utilizarmos o exemplo da identidade, verificaremos que na modernidade essa seria fixa, teria caráter unitário e seria racional. Por outro lado, nesse momento de transição, teremos a incipiente pós-modernidade que se apresenta com uma multivisão, que contempla a identidade como lábil, vendo-a como plural, de caráter afetual e imaginal.

A sujeição às mudanças e riscos são fatores que podemos ligar à pós-modernidade, pois esta, vislumbra um cotidiano fragmentado e com profundo sentido de descontinuidade, além de romper com estruturas que até aqui se colocavam como fontes fidedignas. Desse modo, encontramos aqui e nas diversas passagens que o trabalho proposto esboça, vários momentos do descentramento do sujeito, conforme Hall (2014), tirando-o do centro.

O diferente, representado pela pessoa vivendo com HIV/AIDS, é o sujeito sociológico de Hall (2015) que sofreu o deslocamento sugerido pelo autor. Essas mudanças colocaram as pessoas

vivendo com HIV/AIDS, num contexto em que essas transformações trouxeram um novo olhar sobre a epidemia. Essa reacomodação dos “sistemas” possibilitou um salto de qualidade de vida do portador de HIV/AIDS, nessa transição da modernidade para a pós-modernidade.

Com o seu estudo sobre o descentramento do sujeito na pós-modernidade, Hall (2014) contribui para uma análise das sociabilidades. Maffesoli (1998), por sua vez, diria socialidades por ser uma forma de comportamento orgânico, relacionada a uma constante antropológica nas ciências sociais. Esta maneira de pensar, também irá nos ancorar nessa reflexão sobre a tese de um paradigma pós-moderno, no qual hoje, estaria inserido o doente de AIDS.

Ao realizar uma reflexão sobre “As políticas na pós-modernidade”, Ágnes Heller (1989) irá adentrar num terreno sinuoso, visto que a abordagem passará, necessariamente, pelo hibridismo que caracteriza as relações sociais e culturais na contemporaneidade. A autora começa suas ponderações relatando que o ocidente, pode sentir-se superior em relação a outras culturas consideradas inferiores dentro de uma visão etnocêntrica, cunhou algumas expressões como cultura e civilização.

Para Heller (1989), cultura e civilização são termos plurais. Quando a autora lembra esta pluralidade, refere-se ao fato de a temática estar umbilicalmente ligada à questão da pós-modernidade e, portanto, indicar descontinuidades que serão percebidas num mundo que vem sofrendo transformações que se processam cotidianamente, a exemplo dos casos das pessoas vivendo com HIV/AIDS.

A pós-modernidade, assim, rejeita a possibilidade de elaborar “metanarrativas”. Desconfia de todas as tentativas de classificação, de categorizações e de todos os esforços na busca para encontrar verdades universais. Para Giddens (1997), a pós-modernidade refere-se antes às mudanças institucionais que afetam o mundo social contemporâneo.

A questão aqui colocada é a mudança de paradigma.

Para os gregos, paradigmas poderiam ser definidos como modelos abstratos que acabavam se materializando de modo imperfeito no mundo concreto. Segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas e valores, princípios que são partilhados por

um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar, conforme nos lembra Mantoan (2003, p. 14).

Edgar Morin, em “O Paradigma Perdido: A natureza humana”, também define paradigma. Podemos dizer que uma crise de paradigma é uma espécie de crise de visão de mundo. Mantoan (2003, p. 14) nos lembra que quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. No período em que se estabeleceram as novas bases teóricas – pós-modernidade – embaladas pela mudança de paradigmas é de difícil compreensão, visto que os fundamentos que davam sustentação e serviam como bases para a ciência são abalados sensivelmente. Importante destacar que toda a mudança de paradigma traz consigo muita incerteza, mas também de outras possibilidades de interpretação.

Conforme Barros (2013, p. 252) “a sociedade é pós-moderna porque já não temos os mesmos referenciais de antes. Nisso há uma ruptura. Thomaz Kuhn já se referia à mudança de paradigmas na ciência. Fazendo uma analogia com a sociedade, poderíamos dizer o mesmo. Há uma mudança de paradigma em andamento, o da Modernidade para a Pós-Modernidade”. Encontraremos exemplos em todas as áreas e um dos motivos que acabou mudando a forma das pessoas encararem a epidemia de HIV/AIDS, tem relação com essa mudança de paradigma, de uma época para outra e os avanços inquestionáveis realizados pela medicina, que auxiliou sobremaneira nessa nova visão em relação a qualidade e a expectativa de vida da Pessoa Vivendo com HIV/AIDS. Podemos lembrar o emblemático caso do cantor Cazuza, que foi uma das primeiras pessoas do mundo artístico a ser contagiado pelo vírus do HIV/AIDS, e que por ser “figura pública”, obteve um acompanhamento sistemático da mídia e do seu tratamento, observando-se, dessa forma, todo o seu processo de emagrecimento, perda de peso e de cabelo, entre outros efeitos colaterais, provocados pela medicação que foi administrada para o artista na época, até culminar com o estado terminal. A capa da revista *Veja*, do dia 26/04/1989 – em sua Edição número 1077, estampava a imagem de um Cazuza totalmente descaracterizado da

imagem usual, em virtude da galopante perda de peso e do avanço da doença, e como se não bastasse, a manchete de capa dizia: - “Cazuza: Uma vítima da AIDS agoniza em praça pública”.

É exatamente esse momento pelo qual passa a epidemia de HIV/AIDS, instante de desconstrução, de troca de paradigmas que muda a maneira de entender e encarar a doença, não mais a encarando como uma “sentença de morte”, mas sim sabendo que agora, com essa mudança de paradigma ocorre aquilo que Hall (2014) salienta como o descentramento do sujeito. Esse descentramento colocou o sujeito num outro patamar, numa outra perspectiva que lhe possibilitou entender e encarar uma situação que, em relação à epidemia, lhe propicia uma expectativa de vida que até então inexistia.

Atualmente, a pessoa vivendo com HIV/AIDS, realizando a adesão ao tratamento e seguindo a prescrição médica, não passará por esse caminho doloroso, que o artista, infelizmente, acabou trilhando até chegar ao óbito. Hoje, a pessoa vivendo com HIV/ADS consegue ter uma qualidade de vida, assim como, aquele indivíduo que necessita fazer o controle diário da pressão arterial. A revista *Veja* retrata um período de descobrimento da doença. Hoje, é possível perceber que ocorreu uma mudança sensível na forma de lidar com a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). O próprio tratamento destinado às pessoas vivendo com HIV/AIDS passou por transformações. Se nos anos 80, quando do início da infecção, a medicação utilizada era o AZT (azidotimidina ou zidovudina, inibidor da transcriptase reversa), inicialmente destinado a combater o câncer, acabou sendo aplicado em doentes da AIDS para através do controle das doenças oportunistas tentar aumentar o tempo de vida, hoje existe uma boa variedade de antirretrovirais, como são chamados os medicamentos utilizados no combate ao HIV/AIDS, que inclusive, acabam produzindo resultados mais satisfatórios que os ministrados inicialmente, diminuindo os efeitos colaterais, provocados por esse tipo de medicação

Entretanto, mesmo com todos os avanços significativos conseguidos na área da medicina a implementação de políticas públicas que foram incorporadas no sentido de realizar o enfrentamento a

epidemia, constata-se um significativo aumento da incidência de HIV/AIDS em boa parte do território brasileiro.

Ao analisarmos dados oficiais, como os divulgados pelo Boletim Epidemiológico do ano de 2014, percebe-se que alguns municípios tiveram um aumento na taxa de incidência. Na planilha com os dados preliminares do Boletim Epidemiológico/2014, consta a lista de municípios com o Ranking dos 20 municípios, com mais de 50 mil habitantes, com maior incidência de casos de AIDS na região sul, e dentre eles os primeiros cinco colocados estão: Porto Alegre, Cruz Alta, Rio Grande, Alvorada e São Leopoldo. Nesse mesmo Boletim, o Ministério da Saúde adverte as autoridades locais para que, considerando a alta taxa de incidência constatada nessas cidades, é fundamental considerar a necessidade de resposta à imprensa e a sociedade civil, reavaliando estratégias de prevenção. Outro fato que deve-se levar em consideração é que, o Boletim tem amplitude nacional, porém, os dados analisados são da região sul. Porém, saliente-se que os 12 primeiros municípios a figurar na lista preliminar do Boletim Epidemiológico/2014, são pertencentes ao estado do Rio Grande do Sul.

Estamos vivendo uma modificação importante nas tendências da epidemia e a sua estabilização, ainda que em patamares elevados, vem sendo acompanhada de um crescimento desigual do número de casos novos entre populações em situação de desvantagem social (Brasil, 2006, p.13), por isso, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, uniram esforços no sentido de promover uma política de prevenção das DST/aids nas escolas. Dessa soma de esforços surgiu o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas que entre outras finalidades está a de incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, com a redução da incidência das doenças sexualmente transmissíveis e da infecção pelo HIV na população jovem.

### **A escola e o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**

A educação tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito e das sociedades e o despertar de uma nova época nos vislumbra a necessidade da construção de uma escola voltada à cidadania. Vivemos um período em que a tecnologia obteve avanços e, dessa forma, novas

exigências surgem nesse contexto. Conforme conta na obra Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais “Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade” (Brasil, 1998, Pág. 287).

A escola é o local onde acontece boa parte da sociabilidade do sujeito, por isso, a importância em estabelecer a centralidade do Projeto nesse espaço compreendido como democrático e plural. A formação continuada dos profissionais da área de saúde e educação é fundamental, para que se obtenha sucesso nas estratégias e atividades propostas.

(...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996).

Na sociedade do mundo ocidental, espera-se ou se nutre a expectativa que a escola seja capaz de corrigir a injustiça social. Mais notadamente em países como o Brasil, onde ainda não se verifica uma escolarização em toda a sua plenitude, a expectativa é muito grande. Sobre a escola recai a responsabilidade de ser aquela que poderá, ao menos diminuir as diferenças sociais, e dessa forma, aproximar as classes, promovendo assim, a tão propalada igualdade social ou igualdade de oportunidades.

Mesmo que a escola se reformasse plenamente, não teria o poder de diminuir ou extirpar de vez a desigualdade de uma sociedade. Este intento, não será alcançado somente com a escolarização e a atuação dos profissionais da educação.

Como afirma Christopher Jencks:

Quaisquer que sejam os métodos, programas, ensinamentos e meios colocados à disposição da escola, os resultados são invariáveis: as desigualdades da entrada se reencontram à saída, quase intactas...

No tocante a escola, podemos dizer que ocorreu (está ocorrendo) também uma mudança paradigmática. Quando lembramos dos esforços empreendidos pelos educadores no sentido de prover a

inclusão, essa sua essência implica, indubitavelmente, numa mudança desse paradigma educacional atual. Essa nova conformação do sistema de educação que está sendo redesenhado, caracteriza essa mudança de paradigma, onde novas abordagens têm sido experimentadas e colocadas em ação, pois buscam alternativas para temas que, mesmo não figurando inicialmente dentre aqueles que serão tratados durante o ano letivo, acabam ganhando espaço, em virtude da importância que se revestem os temas suscitados e também, são abordados dentro da temática que reúne os temas transversais.

Diante de uma sociedade em transformação e com tantas demandas surgidas justamente devido a sua complexidade, a escola não pode ignorar o que acontece ao seu redor, devendo ter um olhar mais atento naquilo que compreende o processo educacional que, deve procurar amenizar as diferenças, no processo de formação escolar. A rejeição a qualquer forma de discriminação de ser constante. Como nos ensina Paulo Freire, A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Freire (1996, p. 36).

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo e este está emergindo de novos saberes que no passado encontravam-se numa condição de inércia, adormecidos, diante da ordem que vigorava até então.

Porém, é importante destacar que na sociedade moderna, a família, em razão da luta diária pela subsistência, transferiu algumas funções à escola. Mas não somente a família, delegando obrigações que ela teria que cumprir, mas também outros temas que acabam encontrando abrigo no grande guarda-chuvas da educação. Com relação a família, a escola a substituí em grande parte auxiliando na tarefa de instrução, proteção e cuidado do educando.

A complexidade da sociedade hoje faz emergir o debate sobre os mais variados temas e a escola, acaba sendo o local onde o debate irá convergir. Diante dessa perspectiva, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação dirigiram suas forças à escola, sabendo que essa, certamente é o ambiente mais propício para se efetivar práticas e debater sobre os caminhos a serem seguidos com relação a epidemia de aids. Para tanto,

o Projeto apresenta um conjunto de cartilhas para que o professor possa ter um material de apoio e possa trabalhar em sala de aula.

O material produzido em parceria, pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, aborda temas como Raças e Etnias, Metodologias, Prevenção das DST, HIV e AIDS, Sexualidade e Saúde Reprodutiva, Adolescências, Juventudes e Participação, Álcool e outras Drogas, Gênero e Diversidades Sexuais. Essa série de fascículos, denominada “Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares” do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), foi concebida e destinada a adolescentes e jovens, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de ações de formação para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, tendo como ação precípua o fortalecimento do debate e da participação dos jovens. O trabalho deseja orientar, por meio de oficinas, debates e leituras. Sendo que em cada oficina, haverá sugestões com letras de músicas, poesia e indicações de filmes que mostram como o tema tem sido tratado em diversas manifestações culturais e em diferentes lugares (Brasil, 2011).

Ao idealizar esse Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação perceberam a necessidade e a função fundamental que a educação pode exercer no enfrentamento a epidemia de HIV/AIDS. Foi justamente na educação, que as autoridades viram a possibilidade de mudar os rumos dessa luta contra a epidemia, que insiste em manter-se em índices elevados, embora se tenha envidado todos os esforços e utilizadas várias estratégias para a obtenção de números e resultados mais positivos. A educação é a mola propulsora capaz de promover as mudanças. Como nos ensina Paulo Freire: se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Pois é justamente pensando nesse poder de transformação da educação, que o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas direcionaram suas baterias para esta, que sem dúvida, dará grande contribuição nessa empreitada que tem se mostrado resistente.

Cada um dos fascículos contém um texto básico, com materiais de apoio, com informações variadas.

A promoção do debate sobre o sistema de ensino escolar se faz necessária nos mais diversos níveis. A escola necessita adaptar-se às



mudanças pelas quais a sociedade está passando. É premente uma revisão naquele pensamento que entende as áreas do conhecimento divididas, como se não houvesse nenhuma conexão com as disciplinas e suas respectivas áreas do conhecimento. Organizado em disciplinas, o ensino automaticamente separa o conhecimento, ao invés de reconhecer essa inter-relação. Repensar a educação é entender que a escola deve estar voltada para a cidadania de um modo geral, que seja inclusiva e livre de preconceitos. O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola, Mantoan (2013, p. 18).

Outro ponto que se deve ressaltar é que essa mudança dos fatores preponderantes para que ocorra uma interdisciplinaridade. Toda a trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos igualmente uma visão do essencial e do global (Morin, 2001). Diante desse cenário, a capacitação e a instrumentalização dessa parcela importante da população escolar, é fundamental para num futuro próximo, colhermos resultados mais favoráveis que os alcançados hoje, no tocante a epidemia de HIV/AIDS.

Conforme Brasil (2011) pretende-se provocar reflexões e instigar o diálogo sobre as temáticas do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) dentro das escolas brasileiras. Outro fato que faz com que as autoridades procurem provocar o protagonismo dos adolescentes, é que acreditam que o jovem aprende mais com o jovem, conforme nos lembra Freire (2006, p. 30), “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola

não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos”

Neste contexto, é importante ressaltar que tais conteúdos, apresentados aos educandos, esses participarão de debates e oficinas, mas acima de tudo, terão a liberdade necessária para trabalhar os temas propostos, de forma que exerçam o seu protagonismo, e assim, agindo como sujeitos da sua história.

Entretanto, devemos salientar que o sucesso de projeto depende de uma série de ações que devem ser realizadas de forma concatenada com os diversos segmentos que integram o projeto, para que este possa ter sucesso na prática. O sucesso dessa proposta aponta para a valorização das diferenças, entre outros objetivos, como elemento que contribui no processo de aprendizagem entre todos aqueles que estão envolvidos na construção de conhecimento que seja coletivo, visto que, irá emergir do debate e demais atividades que serão desenvolvidas no Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas.

É difícil pensar no homem descompromissado com a sua circunstância. Paulo Freire fala sobre a educação e humanização e lembra que o tema do comprometimento do homem com a sua realidade prevalece sobre os demais. Entendemos que somente a formação e o consequente desenvolvimento de uma consciência capaz de agir no mundo como sujeito.

Nessa perspectiva, é importante entendermos o papel do indivíduo nesse processo ensino-aprendizagem. Com relação à escola pública, e este é o nosso mote, a mudança veio após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Foi a carta magna que trouxe a universalização do ensino, oportunizando um maior número de crianças e adolescentes brasileiros em idade escolar matriculados no Ensino Fundamental a ter acesso à escola, conforme os dados do Censo de Educação Básica 2010.

Uma parte considerável dos alunos da escola pública, são oriundos das classes menos favorecidas, portanto, é importante que a escola seja acolhedora e que, por consequência não exclua esse estudante, lhe dando condições de uma formação que permita exercer sua cidadania de uma forma global, sem o receio de vir a integrar o contingente de

desempregados e desvalidos de uma sociedade que, infelizmente, acaba reproduzindo as desigualdades sociais vigentes no Brasil. Assim, é necessária uma ação pedagógica que construa uma identidade do estudante com a escola, desse amálgama teremos um produto de melhor qualidade, uma educação que não irá privilegiar somente os integrantes da elite, mas também atenderá os estudantes integrantes das classes desprivilegiadas.

Conforme nos lembra José Clóvis de Azevedo, a origem social, econômica e cultural de grande parte dos alunos da escola pública faz com que, na maioria das vezes, não estejam preparados para as aprendizagens formais e para decodificar os rituais inerentes a instituição escolar. Geralmente, esses alunos estão inseridos em um contexto caracterizado pela fragilidade da instituição familiar, baixa renda, baixa escolaridade dos pais, limitada expectativa sobre o papel da escola, e submissão à exploração e à violência, o que constitui um quadro de vulnerabilidade social. A situação social destes alunos exige uma fase preparatória para viabilizar as aprendizagens formais da escolarização. O desenvolvimento cognitivo desses educandos exige que os processos pedagógicos considerem os seus contextos sociais, desenvolvendo práticas de cuidado e acolhimento, indispensáveis ao envolvimento com os processos de ensino e de aprendizagem (AZEVEDO, 2012).

É justamente pelas razões expostas acima e sabendo desse papel fundamental que a escola carrega, que o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação viabilizou esse projeto para atender aos jovens e esses tornarem-se multiplicadores desse conhecimento para que se estanque o desenvolvimento dessa epidemia. Com a inclusão desse projeto nas escolas, o debate sobre questões polêmicas e de certa forma delicadas, como namoro, homossexualidade entre outras, poderão, dentro de uma perspectiva pluralista e democrática, contribuir na vivência atual e futura desses adolescentes. É justamente pensando numa forma de viabilizar essa aprendizagem, que se resolveu dar prioridade para esta prática pedagógica em que o jovem falará ao jovem e considerando e conhecedor de todas as suas angustias e dificuldades, poderão, numa linguagem a ao jovem é usual e particular, fazer surgir uma prática ou abordagem pedagógica que seja motora de um saber que

possa dar conta dos temas e oficinas propostas nos fascículos que o projeto coloca como proposta inicial de trabalho.

A sociedade, na atual conjuntura, está diante de transformações que estão sendo processadas, e essa mudança de paradigma trás consigo as mais diversas demandas que devem ser enfrentadas nesse contexto paradigmático. Muitos temas vêm à mesa para discussão e a escola é o ambiente em que o debate irá ter lugar, para que depois, possa se reverberar para o exterior dos limites dos bancos escolares e possa chegar ao conjunto da sociedade.

Segundo Paulo Freire, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996, Pág. 98). Nessa ótica, diante dos diversos temas que surgem em razão da conformação econômica, social e política caracterizada fundamentalmente pelo neoliberalismo, é impossível ficarmos inertes como se nada nos atingisse. Ao contrário, o grande desenvolvimento industrial e a emissão de gases poluentes na atmosfera, diminuem a qualidade de vida da população, ocasionando, por exemplo, uma série de doenças ligadas ao aparelho respiratório. Diante disso, a escola irá trabalhar as questões inerentes ao meio ambiente e o cuidado que as pessoas devem ter com o planeta, tratando todos os temas ligados a esse assunto.

A principal função do trabalho com o tema “meio ambiente” é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade (Brasil, 1998, Pág. 187). Importante lembrar que a demanda pela inclusão da temática sobre a sexualidade inicia-se nos anos 80, com a preocupação crescente dos educadores, com o aumento do índice de gravidez na adolescência. Posteriormente, esse tema ganha uma abordagem mais ampliada devido aos primeiros casos HIV/AIDS registrados, inicialmente nos Estados Unidos e, especificamente no Brasil, onde a epidemia de HIV/AIDS passava a ter maior visibilidade.

O médico brasileiro Guido Carlos Levi, especialista em doenças transmissíveis, afirmou: “no combate à HIV/AIDS, a prevenção não é somente a melhor arma é a única”. Esta frase já correu mundo e foi citada

inclusive no Parlamento inglês (DUARTE, 2005, p. 146). Essa afirmação retrata o momento em que a epidemia de AIDS se encontra. Infelizmente, estamos enfrentando uma epidemia, tendo sido identificada em todos os países do mundo, porém, com a mudança de paradigmas, momento em que a doença já não é mais algo que levará inexoravelmente, a grande sofrimento e à morte, e com a inserção do tema nas escolas, espera-se que as atuais e as próximas gerações, pelo conhecimento adquirido ao longo do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas e também por ações desenvolvidas pelas diversas organizações não governamentais e outras que se associaram a essa luta, possam contribuir no intuito de diminuir os índices de incidência da epidemia de HIV/AIDS.

## Referências

- AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Democratização na Escola: Construção de Conhecimento e Inclusão**. 183f. Relatório Técnico-Científico de Pesquisa – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Centro Universitário Metodista – IPA, Porto Alegre, 2011.
- BARROS, Eduardo Portanova. **A “questão pós” nas Ciências Sociais: crítica, estética, política e cultura** / organizadores. Carlos A. Gadea, Eduardo Portanova Barros – 1 ed. Curitiba. Appris. 2013
- BRASIL, Ministério da Saúde e Ministério da Educação. **Adolescentes e Jovens para a Educação Entre Pares. Adolescências, Juventudes e Participação**. Saúde e prevenção nas escolas, v. 2. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília. 2011.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria da Vigilância em Saúde. **Saúde e Prevenção nas Escolas: Guia Para a formação de Profissionais de Saúde e de Educação**. Brasília. Ministério da Saúde. 2006
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DUARTE, Ruth de Gouvêa. **Sexo, Sexualidade e Doenças Sexualmente Transmissíveis**. 2 ed. São Paulo: Moderna. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1996.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Lamparina, 2014.
- HELLER, Agnês. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- MAGALHÃES, Antônio M. **A Escola para todos e a excelência acadêmica**. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire. 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo Moderna. 2003.

## DEFICIENTE AUDITIVO: SUA INCLUSÃO NA ESCOLA E SOCIEDADE

*Antônio de Moura Fé<sup>1</sup>  
Maira Lueny de Moura Fé<sup>2</sup>*

### RESUMO:

Este artigo permite analisar o contexto atual da Inclusão de pessoas com deficiências auditivas, tendo em vista as leis vigentes que asseguram os direitos para a sua acessibilidade aos órgãos públicos e privados. O estudo é justificado pela importância e demanda crescente da inclusão da pessoa com deficiência nos espaços sociais e educacionais. A metodologia é natureza qualitativa, em abordagem bibliográfica. As bases teóricas se ancoraram em Gotti (1991), Sasaki (2003) e Coutinho (2000). Os resultados apontam uma observância do processo de inclusão e transformação da escola, do aluno, do professor e da família.

**Palavras-chave:** Surdo. Inclusão. Escola. Sociedade.

### ABSTRACT:

This article allows us to analyze the current context of the Inclusion of people with hearing impairments, considering the current laws that ensure the rights for their accessibility to public and private bodies. The study is justified by the increasing importance and demand for the inclusion of persons with disabilities in social and educational spaces. The methodology is qualitative nature, in bibliographical approach. The theoretical bases were anchored in, Gotti (1991), Sasaki (2003) and Coutinho (2000). The results point to an observance of the process of inclusion and transformation of the school, the student, the teacher and the family.

**Keywords:** Deaf. Inclusion. School. Society.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia e Ciência da Religião, Pós-Graduado em Libras, em Docência do Ensino Superior, em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Pós-Graduando em Autismo e Mestrando em Educação. Professor nos Cursos de Pedagogia e Ciência da Religião na CEERSEMA(PICOS-PI).

<sup>2</sup> Licenciada em Química pelo IFPI, Pós-Graduado em Ensino de Química e Bioquímica, Pós-graduando em Docência do Ensino Superior.

## **Introdução**

O presente artigo de pesquisa versa sobre a elaboração de um trabalho de investigação bibliográfica a respeito da Inclusão do Deficiente Auditivo na Escola e na Sociedade, tendo em vista que mesmo sendo amparado por leis Brasileira, os portadores de deficiência auditiva ainda são forçados a viver em um outro mundo chamado preconceito, e toda as suas necessidades de direito a inclusão, não são colocadas em práticas e os mesmos são forçados a viverem segregados pela sociedade.

Objetivou-se por meio dessa pesquisa, analisar as deficiências e avanço na modalidade de inclusão social que os indivíduos com surdez enfrentam em diversas situações na atualidade. Certamente que se a sociedade através de uma visão mais ampla fizesse uma reflexão sobre as ações que se deixam de executar, mas que geram diversos transtornos para os deficientes auditivos. Chegarão à conclusão que essas consequências vêm ocasionando grandes empecilhos e impedindo que essa classe crescesse educacionalmente e tivesse novas oportunidades de socialização.

Essa pesquisa possui importante relevância, para que possamos aprender a nos relacionar melhor com os deficientes auditivos em todos os níveis de educação social e familiar. Aprendendo a conviver de forma imparcial e compreendo a sua inclusão social; tendo em vista que a sociedade em geral vem conquistando, ao longo dos tempos, diversas mudanças em vários setores. Mas, algumas vias de acesso que facilite a vida de pessoas com deficiência auditiva não tiveram o mesmo avanço esperado. Pelo contrário, as dificuldades impostas por determinados órgãos têm atrofiado o desenvolvimento social e educacional dessas pessoas que não conseguem acompanhar com êxito o progresso da humanidade por não terem recursos necessários e adequados para sua convivência diária.

Pontua-se como maior problema sobre a temática pesquisada, as dificuldades de inserção do Deficiente Auditivo na Escola e na Sociedade, a falta de conhecimento da abordagem da legislação como também a real aplicação prática dos direitos e deveres dessa classe.



Essas pessoas possuem necessidades como qualquer pessoa ouvinte, com os mesmos direitos e deveres (inclusive o de ser entendido e se comunicar) no seu espaço familiar, educacional e social.

Para Dorziat (1999), mesmo no ambiente mais próximo (familiar) dos surdos, onde é esperada que houvesse mais compreensão, mais proximidade, a comunicação (quando existe) não passa de simples banalidades do cotidiano.

Veloso (2009), conclui que os surdos são pessoas que têm os mesmos direitos, os mesmos sentimentos, os mesmos receios, os mesmos sonhos, assim como todos. Se ocorrer alguma situação embaraçosa, uma boa dose de delicadeza, sinceridade e bom humor nunca falham.

Devido à falta de oportunidades e acesso aos meios para estudos, trabalhos, lazeres, relacionamentos afetivos, etc. que os portadores de deficiência auditiva enfrentam constantemente; isso nos leva ao questionamento: como melhorar, de forma natural, o cotidiano de pessoas com necessidades educacionais especiais auditivas, de modo que elas não se sintam doentes e sim sejam consideradas seres humanos normais, como todos?

Alguns autores como George Dalgano, Pedro Ponce de Leon, Jacob Rodrigues Pereira, Alves-Mazzotti e Gewandszajder entre outros, enfatizaram questões de educação literária e já com Dorziat e Veloso enfatizaram a inclusão social.

A Inclusão de Deficientes Auditivo na Escola e na Sociedade se faz imprescindível e de extrema urgência. Já se passaram muitos anos onde essa classe teve que se isolar no seu mundo íntimo sem poder se expressar de forma compreensível e prazerosa e ao mesmo tempo adquirir conhecimento para o seu progresso pessoal, individual e coletivo. Através não apenas dos modernos métodos de educação escolar, mas também das divulgações e das ações direcionadas a outras instituições privadas ou não, propõe-se a conscientização do público em geral a se reeducar e reaprender conviver com essas pessoas. Conscientização essa necessária para, futuramente, a convivência não seja tão difícil, os meios de acesso não sejam tão raros, e no sistema educacional

já venha implantado na sua programação escolar desde as series iniciais, a metodologia e os profissionais necessários para esse trabalho.

Na área de educação, implantação da LIBRAS tem facultado um aprendizado melhor embora nem todas as escolas tenham profissionais preparados para fazer esse acompanhamento, ou a disciplina pertinente na sua grade curricular. Essa modalidade de ensino vem ganhando timidamente seu espaço, tendo em vista que há diversas leis que foram criadas para dar maior sustentabilidade a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS através de uma legislação que garantem a inclusão do Deficiente Auditivo na Escola e na Sociedade.

### **Fundamentação teórica:**

#### **Resumos sobre Deficiência Auditiva**

Denomina-se Deficiência Auditiva, a perda ou diminuição da capacidade de ouvir sons, também considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com os padrões estabelecido pela American National Standards (ANSI-1989).

De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS, 2004) e com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2004), o termo deficiência auditiva é o nome usado para indicar a perda de audição ou diminuição na capacidade de escutar os sons.

A deficiência auditiva é entendida como tipo de privação sensorial, cujo sintoma é uma reação anormal diante do estímulo sonoro (GAGLIARDI & BARRELLA, 1986). Em geral, os vários tipos de deficiência auditiva são classificados de acordo com o grau de intensidade do som, medida em decibéis (dB), em cada um dos ouvidos (MARCHESI, 1996). Segundo o autor, a partir do momento em que ocorre a perda da audição ela possui forte repercussão no desenvolvimento infantil. Quanto mais desenvolvida em idade, maior experiência em som e linguagem oral a criança tiver, melhor será a sua evolução linguística posterior.

Segundo estudos da organização Mundial de Saúde (OMS), há uma estimativa que 42 milhões de pessoas com mais de três anos de idade são portadora de algum tipo de deficiência auditiva, de moderada a

profunda. Assim a cada mil crianças, pelo menos uma nasce profundamente surda, enquanto outras desenvolvem problemas auditivos ao longo do tempo, por conta de acidentes ou doenças. Segundo Northern e Downs (1991), aproximadamente 0,1% das crianças já nascem com deficiência auditiva severa e profunda, e que mais ou menos 90% das crianças com esses graus de deficiência auditiva são filhos de pais ouvintes.

Os níveis de limiares utilizados para caracterizar os graus de severidade da deficiência auditiva podem ter algumas variações entre diferentes autores. Segundo os critérios de Davis & Silvermam (1966):

- Audição normal – limiares entre 0 a 24 dB nível de audição;
- Deficiência auditiva leve – limiares entre 25 a 40 dB nível de audição;
- Deficiência auditiva moderada – limiares entre 41 a 70 dB nível de audição;
- Deficiência auditiva severa – limiar entre 71 a 90 dB nível de audição;
- Deficiência auditiva profunda – limiares acima de 90 dB nível de audição;

De acordo com o INES (2004, p. 15 - 18), a surdez parcial caracteriza-se das seguintes formas:

- Pessoa com surdez leve* – é aquela pessoa que apresenta perda auditiva de até 40 decibéis. Essa perda impede que a mesma perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, essa pessoa é considerada como desatenta, solicitando frequentemente a repetição daquilo que lhe falam.
- Pessoa com surdez moderada* – é aquela pessoa que apresenta perda auditiva entre 40 a 70 decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para fazer-se convenientemente percebida. São frequentes o atraso da linguagem e as alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticas.
- Pessoa com surdez severa* – é aquela pessoa que apresenta perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ela identifique alguns ruídos familiares, e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até os quatro ou cinco anos de idade sem aprender a falar, tendo por isso, na fase adulta, dificuldades de fala e vocabulário reduzido.

• *Pessoa com surdez profunda* – é aquela pessoa que apresenta perda auditiva superior a 90 decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que a pessoa priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-a de adquirir naturalmente a linguagem oral.

### Educação dos Surdos

De acordo com a história, aproximadamente de 2000 a 1500 a.C., os Egípcios adoravam e protegiam os surdos, pois os mesmos eram considerados mediadores entre os deuses e os Faraós e respeitados pela população. Os Egípcios acreditavam que por viverem em constante silêncio, eles estavam sempre em meditação espiritual. Mesmos assim não recebiam instruções e eram mantidos isolados da vida social. Na Antiguidade os chineses lançavam-os ao mar, os gauleses sacrificavam-os aos deuses, em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e na Grécia eram encarados como seres incompetentes (WIKIPÉDIA, 2013).

Por volta do século XVI na Espanha (aproximadamente 1520 – 1584), o Padre Beneditino, Pedro Ponce de Leon, iniciara a educação de crianças surdas através da língua de sinais e do alfabeto manual, se baseando na aprendizagem da palavra, começando pela leitura escrita. Para aquela época isso era de suma importância porque eles poderiam tomar posses de suas heranças se falassem e também só poderiam estabelecer o matrimônio mediante a permissão do papa. Muitos outros educadores se basearam nos métodos desses dois precursores onde aprimorando e adaptando novas tendências conseguiram alcançar objetivos satisfatórios para a época.

Para George Dalgano (1626-1687) que é o autor de *Didascalocophus* ou o Tutor do Homem Surdo e Mudo (1680), o fator mais importante é a educação precoce e o ambiente linguístico em que a criança surda deve ser educada. Na sua visão de educador deve-se estar fazendo o uso contínuo do alfabeto manual desde o berço para permitir ao bebê o desenvolvimento da linguagem. Já na (1648), John Bulwer é autor dos primeiros livros da linguagem das mãos – “*Chirologia e natural language of the hand*”. Preconizava a utilização de sinais, alfabeto manual e leitura labial. Jacob Rodrigues Pereira (1715-1789) utilizava o alfabeto manual como apoio no ensino da fala.

Mesmo que Holde (1616-1698) defenda que a educação deveria iniciar pelo ensino da escrita, na Inglaterra (1618 – 1678), Jonh Wallis inicia uma reeducação através de gestos naturais do próprio aluno para depois inserir a escrita.

Todavia, foi somente na metade do século XVIII que surgiu aquele que seria o maior criador e divulgador da linguagem de sinais o francês Abbé Charles Michel de L' Epeé (1712 – 1789). Após ser ordenado padre resolveu ler o livro de Bonet para aprender a lidar com duas gêmeas surdas-mudas, pois, acreditava os sinais era uma espécie de língua mãe.

Posteriormente em 1755, fundou com os próprios recursos financeiros, a primeira escolar para surdos-mudos em Paris. Onde ensinava e dirigia a instituição com uma filosofia manualista e oralista permitindo a eles o direito de adquirirem uma linguagem própria.

Para facilitar e divulgar seu trabalho escreveu um livro sobre seus métodos de ensino, um dicionário e uma gramática para melhor entendimento, pois sentia que o seu objetivo era fazer que as pessoas com Deficiência Auditiva aprendessem a se expressar e a compreender os pensamentos e ideias por meios de sinais e não de sons.

Luria (1987), colaborador de Vygotsky, destaca um conceito muito importante: “a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, ela não serve apenas para dar nome aos objetos”. Ele afirma mais: “a palavra é a célula do pensamento”, uma das dificuldades do surdo é justamente a conceituação; seu léxico é subdesenvolvido e, com isso, sua aprendizagem é prejudicada.

Luria reitera que ausência dos sentidos da visão, da audição ou de ambos pode impor sérios limites ao desenvolvimento intelectual. Segundo o autor, “ a interrupção da afluência de informação na tenra infância, suscitada por surdez e cegueira, provoca bruscas contenções do desenvolvimento psíquico “ (LURIA,1991, p.2). Assim, para a superação de tais limites, Luria afirma a necessidade de possibilitar o desenvolvimento eficiente de uma forma de linguagem e, por meio dela, assegurar o acesso a conhecimentos que alavancam o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

A principal estratégia de comunicação adotada na cultura ouvinte quer nas relações interescolares, quer nas relações estabelecidas na família ou no grupo de amigos, é a linguagem falada. Durante longas décadas, a escola impôs esse padrão linguístico aos surdos. Vygotski chegou a defender a educação oral para o surdo, julgando-a mais adequada para proporcionar uma língua capaz de promover-lhe o desenvolvimento intelectual. A partir de 1930, estudos até então desenvolvidos, levaram o psicólogo soviético a pronunciar-se favoravelmente a uma revisão radical das teses e métodos concernentes à linguagem dos surdos e a propor, por meio da mímica e da linguagem escrita, a busca da real superação do mutismo na educação dos sujeitos surdos.

[...] surge la necesidad de revisar la actitud teórica y práctica tradicional hacia los distintos tipos de lenguaje del niño sordomudo, y, en primer lugar, hacia la mímica y el lenguaje escrito. Los estudios psicológicos (experimentales y clínicos) demuestran concordantemente que, en el estado actual de la pedagogia de sordos, la poliglosia (dominio de diferentes formas de lenguaje) constituye el camino ineludible y más fructífero para el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo. [...] sólo un estudio profundo de las leyes que rigen el desarrollo lingüístico y una reforma radical del método de la educación lingüística pueden hacer que nuestra escuela supere el mutismo de manera efectiva y no ficticia lingüística pueden hacer que nuestra escuela supere el mutismo de manera efectiva y no ficticia (VYGOTSKY, 1997, p. 353 -354)

Luria (1985), faz referências a modificações verificadas nos “processos perceptivos” de pessoas surdas, decorrentes do que eles chamam de “fala subdesenvolvida”. Para ele, tais alterações não se relacionam diretamente à privação do sentido da audição e à ausência da fala, ao impedimento circunstancial de estabelecer interações verbais.

O surdo-mudo, a quem não se ensinou a falar, indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de subtrair a qualidade ou ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior, com ajuda dos sinais abstratos proporcionados pela linguagem e que não são normais a experiência visual na prática (LURIA, 1985, p.22).

Devemos levar em consideração todo esse processo linguístico, pois para a Inclusão de Deficientes Auditivos na Escola e na Sociedade é essencial a utilização de metodologia e técnicas voltadas para o

desenvolvimento das pessoas surdas, sendo pertinente estudar uma educação escolar que nos reporte aos limites e possibilidades dos mesmos, buscando sempre novos caminhos e intervenções educacionais constantes. A escola tem por obrigação estar preparada para receber esses Deficientes Auditivos, buscando sempre proporcionar uma boa didática para esses alunos especiais que precisam se sentir aceitos na sociedade (LDB Lei 9.394/ 96 – Art. 58).

Temos que ter além de profissionais capacitados dentro de suas áreas específicas, a criatividade pedagógica para se criar estratégias diferentes das convencionais, que são importantes para que todos os alunos possam interagir entre si dentro de uma grade de projetos educacionais a mais inclusiva e normal quanto possível. A partir do momento que se cria e inova a metodologia já existente, ela passa a gerar um estímulo entre ambas as partes facultando aos receptores um novo mundo a ser explorado.

Toda essa programação tende a facilitar o aprendizado dos alunos surdos, que muitas vezes foram inseridos tardios no núcleo escolar, lhes dando segurança e fazendo se sentirem incluso entre seus amigos.

### **A Educação dos Surdos no Brasil**

Nos dias atuais, a educação de surdos vem se fortalecendo graças ao leque de oportunidades de cursos ministrados nas áreas de aperfeiçoamento e capacitação, que permite aos mais leigos aprender a interagir com os deficientes auditivos.

Nos séculos passados, as crianças portadoras de surdez eram excluídas do meio social familiar e algumas cidades ainda mais rígidas, deixavam nas estradas para morrerem ou nas igrejas como forma de não querer aquela criança defeituosa aos olhos da uma sociedade preconceituosa.

No Brasil, a História da educação se iniciou com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, que hoje é nacionalmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (I.N.E.S). Foi fundado pelo professor francês Ernet Hwet em 24 de setembro de 1857, que veio trabalhar no Brasil quando foi convidado pelo Imperador D. Pedro II para atuar na educação de surdos; no início eram educados por

linguagem escrita, articulada e falada, datilografia e sinais. Dessa forma deu-se o primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa trazida por Hwet e a língua de sinais utilizadas pelos alunos (Inclusão: R. Educ. esp., 2008).

A "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver linguagem oral. A este respeito, a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos destaca:

No início, eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, datilografia e sinais. A disciplina "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver a linguagem oral. Assim se deu o primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa trazida por Hwet e a língua dos sinais utilizada pelos alunos. É importante ressaltar que naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não havia especialistas.

Hoje a comunidade surda continua conquistando o seu espaço e podemos observar que os governos têm se preocupado a inclusão social não somente de surdos, mas também de todas as outras necessidades. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 15).

“O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados.

A Constituição brasileira, em seu artigo de LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no Capítulo V estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, concedendo garantias de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência da rede de regular de ensino.

Para atingir o objetivo proposto, iremos expor leis que tratam da educação especial e que mostram um detalhamento de como esse processo deveria ocorrer dentro de todos os órgãos públicos e privados.

De acordo com o texto legal:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na



## DNA Educação

rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Mesmo assegurado com o amparo legal das leis vigentes no país, ainda é necessário muita luta e participação ativa dentro dos órgãos públicos e privados, escolas, clínicas, etc. pois as leis garantem a preferência e não a exclusividade, o que dificulta em grande escala o acesso dos surdos na educação. Pois existe uma grande margem de profissionais na área educacional sem especialidade e com medo de

enfrentar novas mudanças e desafios. Para Sasaki (1997, p. 150), "É preciso rever toda a legislação pertinente à deficiência, levando em conta a constante transformação social e a evolução dos conhecimentos sobre a pessoa deficiente."

### **Metodologia**

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico e tem como bases fundamentais diversos tipos de consultas, buscando sempre adquirir uma maior compreensão sobre o tema proposto para análise.

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 183), a pesquisa bibliográfica abrange a literatura existente com relação ao tema em estudo, tendo por finalidade a colocação do pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto, ampliando o aspecto teórico e o conhecimento por parte do pesquisador.

Realizou-se um minucioso planejamento e um estudo teórico amplamente extenso sobre o tema, onde foram colhidos dados em livros, artigos de jornais e revistas, acervos de instituições públicas e privadas, empréstimos, compras e consultas em sites que serão criteriosamente mencionados com suas referências; com a finalidade principal de descrever as teorias estudadas de forma ampla e coerente.

### **Considerações finais**

Com essa pesquisa foi possível averiguar a Inclusão do Deficiente Auditivo na Escola e na Sociedade, analisando sobre vários aspectos toda a problemática que envolve as deficiências e avanços dos portadores de surdez diante da sua inserção na sociedade. Esse estudo possibilitou várias reflexões sobre essa temática e uma análise sobre os métodos e pesquisas já existente, e como também devemos nos relacionar diante dos mecanismos de mudanças que venham viabilizar novas oportunidades e possibilidades de contextos educacionais e sociais para essa classe. A fonoaudióloga Lacerda elucida o seguinte:

Á pessoa surda devem ser dadas as possibilidades de desenvolvimento de linguagem (sinais) e a oportunidade de aprendizagem do em suas modalidades oral e escrita, enfim, todas as possibilidades devem ser proporcionadas para o sujeito surdo, respeitando-se suas condições de apropriação do português. (LACERDA, 2000, p.38)

Então mesmo com todos os empecilhos de adaptação de ambas as partes, conclui-se que deve se promover os esclarecimentos necessários quanto às dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas e buscando a solução da problemática; sendo que “*A construção de uma educação inclusiva requer uma mudança de paradigma na percepção do que é educação*” (SEESP/MEC 2006, p. 12). Pois se percebe nessa pesquisa que a família também é parte fundamental dessa cumplicidade que é família, escola e sociedade no que se diz respeito à inclusão social e aprendizagem. Davis e Oliveira enfatizam o seguinte:

As pessoas cometem o erro de acreditar que educação e aprendizagem só estão relacionadas com a escola, com a sala de aula. Esquecem que as crianças aprendem não somente com o professor, mas o início de seu aprendizado se dá com a família (DAVIS e OLIVEIRA, 1994).

É necessário banir a discriminação da atualidade através não apenas dos esclarecimentos adequado à população, mas também de projetos eficientes que atinjam os objetivos de forma significativa para superar os obstáculos que estão presentes e dificultam uma educação produtiva e verdadeira.

A sociedade exclui essa parcela da população por não saber compreender e nem entender as necessidades atuais, precisa se abolir o preconceito e inserir esse grupo na sociedade de forma natural através da educação de ambas as partes.

A inclusão dos Deficientes Auditivos na Escola e na Sociedade deve ser realizada de forma planejada e organizada por todas as esferas governamentais para que dessa forma, possamos integrá-lo e mudar a compreensão desse conceito de discriminação. Devemos ainda buscar os direitos cabíveis a essa classe sem que eles percam a sua identidade pessoal e consigam se integrar dentro da sociedade com a sua maneira de viver.

Segundo Werneck (1997, p.51) a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que tem origem no princípio de normalização. Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Na área da educação,

normalizar é oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados, para ele desenvolver seu potencial como estudante, pessoa e cidadão.

### Referências

APOENA. **Inclusão de pessoas com necessidades especiais nos eventos do Senar.** p. 24 – 26.

**Caderno T.V. Escola:** deficiência auditiva, 2001. p. 5 – 17.

MARCHESAN, Irene & D'AGOSTINHO, Lídia. **Desenvolvimento da linguagem.** Monografias Médicas. Série Pediatria, Savier, 1999.

OMS. Organização Mundial de Saúde, 2001. **Revista integração**, ano 7, nº. 18 – 1997. O processo de aquisição da linguagem por crianças surdas.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência.** In: Vida independente. São Paulo, RNR, 2003. p. 12 – 15.

**Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In: Mídia e deficiência. Brasília: agência de notícias dos direitos da infância e Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160 – 165.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília – MEC; SEESP, 2002.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GOTTI, Marlene de Oliveira. **Português para deficientes auditivos.** Brasília: Editora da UnB, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília – MEC; SEESP, 2002.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GOTTI, Marlene de Oliveira. **Português para deficientes auditivos**. Brasília: Editora da UnB, 1991.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças**. Volume II. Editora ARPOADOR. 2000, João Pessoa. Paraíba. Kojima Catarina – **língua de sinais, a imagem do pensamento**. Editora Escala Ano I nº 01.p. 24.São Paulo.

**FENEIS** (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Kit LIBRAS é Legal! 2002.**Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v 10 . 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008

**Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima –Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC,Secretaria de Educação Especial, 2006.

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 25/10/2013

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 25/10/2013

<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>. Acesso em 01/11/2013

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura\\_dos\\_surdos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_dos_surdos). Acesso em 01/11/2013

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_dos\\_surdos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_surdos). Acesso em 02/11/2013

<http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadioces.aspx>. Acesso em 03/11/2013

## OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

*Antonio Paulo Guillen Hurtado<sup>1</sup>  
Karine de Paula Ramos Hurtado<sup>2</sup>*

### **RESUMO:**

Este trabalho de caráter bibliográfico-explicativo situa a prática pedagógica docente como objeto de reflexão. Tem como problematização a seguinte indagação: o que se entende por saberes docentes? Destaca o saber docente e a formação do professor mediante diferentes concepções pedagógicas. Logo, as práticas docentes estão diretamente relacionadas com os saberes docentes e com a formação dos professores.

**Palavras-chave:** Saber docente. Formação do professor. Prática docente.

### **ABSTRACT:**

This work of bibliographic-explanatory character places the teaching pedagogical practice as an object of reflection. It has as problematization the following question: what is meant by teacher knowledge? It emphasizes teacher knowledge and teacher training through different pedagogical concepts. Therefore, teaching practices are directly related to teachers' knowledge and teacher training.

**Keywords:** Knowing the teacher. Teacher training. Teaching practice

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Educacional, Administração, Supervisão e Orientação Escolar; Especialista em Educação Especial com Abordagem Educacional e Social; e professora da Educação Básica.

## **Introdução**

O saber docente serve de base ao ofício do professor e é tema de inúmeras pesquisas no campo da educação contemporânea, neste âmbito, o presente trabalho situa a prática pedagógica docente como objeto de reflexão, tendo como problematização a questão dos saberes docentes e a formação de professores.

O perfil do professor atual solicita a construção de uma identidade profissional extremamente dinâmica, capaz de realizar profundas leituras sobre o fenômeno educacional. Diante de grandes obstáculos encontrados no contexto educacional atual, torna-se urgente a necessidade da efetivação de uma educação de qualidade, e, quando se fala de uma educação de qualidade, conseqüentemente, pensa-se em uma escola de qualidade, o que lembra profissionais bem qualificados; o que torna relevante refletir acerca da formação dos professores.

O procedimento metodológico adotado nesse estudo foi a pesquisa de caráter bibliográfico-explicativo. Para a pesquisa foram utilizados os estudos de Tardif, Freire, Pimenta entre outros.

Durante o texto foram utilizadas diferentes concepções teóricas no tocante aos saberes docentes e a formação dos professores, destacando Tardif (2002) que define o saber docente como um saber social, “povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 15).

Também destacamos Paulo Freire (2001) que ensina que é necessária reflexão sobre a prática, de modo que a curiosidade ingênua vá tornando-se crítica, e uma prática docente crítica envolve movimento dinâmico, o fazer e pensar sobre o fazer.

Com base nas considerações feitas até aqui, pode-se realizar também diversas outras reflexões sobre os saberes que norteiam a prática docente e a formação dos professores.

## **Desenvolvimento**

Refletir sobre a formação de professores reconsiderando os saberes necessários à docência torna-se cada vez mais necessário em

nossa sociedade atual, onde o professor não deve se limitar apenas a aplicação de fórmulas prontas durante a realização do processo de ensino, mas precisa ter uma nova postura e diversificar as estratégias de ensino para a melhor formação do aluno. Desta forma, o momento nos parece propício, conforme ensina Grillo (2000):

Voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela vem se tomando um exercício bastante valorizado entre educadores pelo reconhecimento da prática como fonte de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato com esta mesma prática (GRILLO, 2000, p.75).

Nas palavras de Saviani (2005), o entendimento da natureza da educação, está relacionado com a percepção da natureza humana. Destarte, só há escola para proporcionar conhecimentos que permitam obtenção de saber elaborado, assim como, acesso aos fundamentos deste mesmo saber, sendo o trabalho educativo um ato de produzir, direta e intencionalmente:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos conhecimentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como, o próprio acesso aos rudimentos deste saber. [...] Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. (SAVIANI, 2005, p. 15-17).

Ainda nesse sentido, Duarte (1998) descreve o trabalho educativo como uma atividade direcionada por finalidades, sendo a sua produção direta em dois sentidos, onde o primeiro está relacionado entre educador e educando, e o segundo, referente à humanização do indivíduo, visto que a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a



educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos (DUARTE, 1998, p. 01-03).

Segundo Saviani (1996) os saberes que todo docente deve dominar, incluem: saber atitudinal: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.; saber crítico-contextual: compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, ou seja, do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo; saberes específicos: saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares; saber pedagógico: conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais; saber didático-curricular: domínio do saber-fazer.

Conforme explica Cunha (2004), a docência se estrutura em seus próprios saberes, e, que estes lhes são fundamentais. Considerando que os saberes docentes não são restritos a uma função apenas de transmitir conhecimentos.

Nóvoa (1991) apresenta outros três aspectos referentes aos saberes: pessoal, profissional e organizacional; sendo que eles são essenciais no processo de uma formação contínua de qualidade.

No entendimento de Tardif (2002) é possível apontar seis tipos de saberes que apresenta como necessários ao professor: 1) Saber e trabalho - é preciso compreender o saber do professor em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula; 2) Diversidade do saber - o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, envolve um saber-fazer variado e de diferentes naturezas; 3) Temporalidade do saber - o saber dos professores é temporal, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; 4) A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber - focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais; 5) Saberes humanos a respeito de saberes humanos - representa o saber originado no fazer docente por meio da interação humana do professor com o seu objeto de trabalho; 6) Saberes e formação profissional - é decorrente dos outros saberes e expressa a

necessidade de repensar a formação para o magistério em função dos saberes dos professores e o cotidiano de seu trabalho.

Conforme as palavras de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996, p. 54), a prática educativa envolve rigorosidade metodológica, processo de busca, alegria necessária ao fazer docente:

[...] quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre como pode seu dever (FREIRE, 1996, p.54).

Dado o exposto, para Tardif (2002) os saberes são um conceito de sentido amplo; que engloba o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que a sociedade julga suficientemente úteis ou importantes a serem inseridos nos processos institucionalizados de formação; o saber docente trata-se de um saber plural, formado por diversos saberes, estes que são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; um saber essencialmente heterogêneo.

Tardif (2002) afirma ainda que os professores são atores competentes, ativos como sujeitos, já que suas práticas não são somente espaços de aplicação de saberes provenientes apenas de teorias, e sim espaços provenientes destas práticas.

[...] a prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos constructos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação. Por isso, ela constitui um lugar de aprendizagem autônomo e impescindível. Lugar tradicional de mobilização de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de produção

desses mesmos saberes e de competências; ao incorporar uma parte de formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências. Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (TARDIF, 2002, p. 288).

Pimenta (1999) destaca que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes como a problematização, a experimentação metodológica e a intencionalidade de encontrar soluções, e que estão nas práticas docentes as tentativas mais radicais, ricas e sugestivas de uma inovadora didática.

Até porque, como docentes devemos ter o conhecimento como um produto que está em construção e a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais que seja capaz de conviver com a mudança e com incerteza (MIZUKAMI, et al., 2002).

Também Gauthier (2013) destaca o saber da ação pedagógica e ensina que a Pedagogia só cumpre realmente seu papel quando esta se torna lugar onde o saber se constrói, não somente o saber privado (saber experiencial), mas, sobretudo o saber publicamente validado, o saber da ação pedagógica, o saber do professor:

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (GAUTHIER, 2013, p. 32).

Conforme Gauthier (2013), a escola acaba produzindo uma ação original que lhe é própria, que educa e instrui, que deve transmitir saberes e habilidades que não podem ser dados por outras instituições sociais de uma forma tão sistemática e contínua:

[...] A escola, enquanto um tipo particular de organização social produz uma ação original que lhe é própria. Além de educar, a escola recebe da sociedade o mandato de “instruir”; ela deve transmitir um certo número de saberes e de habilidades que não podem ser dados nem na família nem nas outras instituições sociais

(pelo menos de maneira tão sistemática e contínua) (GAUTHIER, 2013, p. 294).

O autor ainda explica que concebemos a pedagogia como a codificação de determinados saberes próprios ao professor:

Concebemos a Pedagogia como a codificação de determinados saberes próprios ao professor de profissão, isto é, como um conjunto de regras, de explicações, de conselhos metódicos que não podem ser confundidos com os conselhos a serem ensinados, sem contudo excluí-los, e que são formulados expressamente para o professor com vistas a ajudá-lo a ensinar os alunos. [...] (GAUTHIER, 2013, p. 132).

Por isso tudo, Tardif, (2002, p. 61) ensina que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos [...]”. Assim, Tardif (2002) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Afirma o mesmo autor, que, todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e, que quanto mais formalizado, desenvolvido e sistematizado for um saber, assim como acontece com as ciências e os saberes da contemporaneidade, mais complexo se torna o processo da aprendizagem, o qual exige uma formalização e uma adequada sistematização (TARDIF, 2002).

Dessa maneira, o saber profissional dos professores é um saber social, “povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 15).

Destarte, desde o início de seus estudos até o os últimos dias de sua carreira de trabalho no magistério, o professor está sempre em formação, é a formação permanente do professor, o professor sujeito ativo no processo de ensino que deve contribuir para uma formação integral de seus alunos.

Belloni (1998) ressalta a possibilidade de uma modernização na educação através da formação dos professores, onde as disciplinas de

formação pedagógica poderiam ser desenvolvidas de modo integrado e também interdisciplinar, de forma que os cursos de pós-graduação estejam integrados com a graduação para as realizações de pesquisas quanto na própria prática docente:

As disciplinas de formação pedagógica (licenciaturas e pedagogia) poderiam ser desenvolvidas de modo integrado e interdisciplinar, ligadas aos laboratórios de ensino, equipados para a utilização e a produção de materiais pedagógicos. Os cursos de pós-graduação deveriam estar integrados com a graduação, tanto na realização de pesquisas quanto na prática docente ou monitoria em laboratório. Essa integração é condição necessária para o sucesso de qualquer experiência de modernização na educação: é aí que se pode produzir o conhecimento inovador, sob a forma de estratégias de utilização de materiais pedagógicos (BELLONI, 1998, p. 27).

Logo, Paulo Freire ensina que o professor durante sua formação precisa se perceber e se assumir como um professor pesquisador, porque ensinar exige pesquisa, ensinar exige que o professor seja pesquisador, conforme destaca o educador Paulo Freire, “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade” (FREIRE, 1996, p.16).

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. O que se precisa é que, em sua formação permanente, professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p.16).

Outrora, a formação dos professores sofre mudanças decorrentes da evolução, principalmente no que tange às tecnologias. Os profissionais da educação precisam encontrar prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e de aprendizagem (MICHELETTO; LEVANDOVSKI, 2013).

Ademais, a prática da pesquisa, propicia ao conhecimento profissional do professor a construção de um conhecimento prático que contribui para a sistematização de novos conhecimentos, conforme leciona Grillo (2000):

Ao afirmarmos que o professor constrói um conhecimento prático que contribui para a sistematização de novos conhecimentos,

estamos afirmando nossa crença na autonomia intelectual do docente, capaz de pensar e promover mudanças, bem como seu compromisso com propósitos educativos e éticos mais amplos (GRILLO, 2000, p.75).

Neste mesmo âmbito Cunha (2004) afirma que a formação de professores envolve a compreensão do campo da Didática na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o próprio saber docente, visando o fortalecimento da capacidade de reflexão do professor:

Envolve a intenção de compreender o campo da Didática na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos da racionalidade próprios de quem têm consciência de projetos e ações (CUNHA, 2004, p. 37).

Pimenta (1997, p.12) ensina que “A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano e emancipatório”.

Nóvoa (1991) destaca que a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, fornecendo aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação e participação.

Em face desta realidade, Zabala (1998) nos aponta que um dos objetivos de qualquer bom profissional é ser cada vez mais competente em seu ofício, e que geralmente se consegue esta melhora profissional através do conhecimento e da experiência.

Paulo Freire ensina que é necessária reflexão sobre a prática, de modo que a curiosidade ingênua vá tornando-se crítica, e uma prática docente crítica envolve movimento dinâmico, o fazer e pensar sobre o fazer:

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Para Paulo Freire, a educação e a formação permanente se fundem no aspecto de que a educação é permanente na razão, na consciência da finitude do ser humano e na curiosidade:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Freire afirma que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). E neste mesmo âmbito, Tardif (2002) destaca que os conhecimentos profissionais dos professores vão evoluindo progressivamente, tanto em suas bases teóricas, como também em suas práticas, necessitando, portanto, de uma formação contínua e continuada. Até porque [...] pensar em formação significa pensá-la como um *continuum* de formação (PIMENTA, 1997).

### **Conclusão**

O presente trabalho de caráter bibliográfico-explicativo reflete sobre a prática pedagógica docente e a formação de professores, destacando o saber docente e a formação de professores mediante diferentes concepções pedagógicas.

Destaca Tardif (2002) que define o saber docente como um saber social, “povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 15).

Aborda também Paulo Freire (2001), que é preciso reflexão sobre a prática, de modo que a curiosidade ingênua torne-se crítica, uma prática docente crítica envolve movimento dinâmico, o fazer e pensar sobre o fazer.

Tardif, Freire, Pimenta entre outros autores aqui citados, mesmo possuindo diferentes concepções teóricas no tocante aos saberes docentes e a formação de professores apresentam teorias que possibilitam reflexões sobre as práticas docentes. Logo, as práticas docentes estão diretamente relacionadas com os saberes docentes e com a formação dos professores.

A escola por meio de sua prática pedagógica constitui-se em um espaço de muitos saberes, pois se encontra em uma realidade totalmente dinâmica e de grandes dimensões socioculturais, onde o papel do professor não pode limitar-se apenas a aplicação de fórmulas prontas ao seu processo de ensino, mas deve contribuir para a sistematização de novos conhecimentos, reforçando a capacidade crítica dos educandos, pois as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas com os saberes docentes e a formação dos professores.

Com base nas considerações feitas até aqui, pode-se realizar também diversas outras reflexões sobre a importância da formação dos professores e os saberes que norteiam a prática docente.



## Referências

- BELLONI, Maria Luiza. **A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais.** In: BARRETO, Raquel G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas.* Rio de Janeiro: Quartet, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 01/05/2011.
- CUNHA, Maria Isabel da. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores.** In: ROMANOWSKI, Joana (Org.); MARTINS, Pura Lucia Oliver (Org.); JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004.
- DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** In: Cad. CEDES v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998.
- FERREIRA, N. S. C. Políticas de ensino e políticas de formação, compromissos da gestão da educação. In: ROMANOWSKI, J. P.; JUNQUEIRA, S. R. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes, políticas: XII Endipe.** Curitiba: Champagnat, 2004. V.4. p.257-269.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- GAUTHIER, Clermont; ... [et al.]. **Por uma teoria da Pedagogia.** trad. Francisco Pereira. 3. Ed. Ijuí ; ED. Unijuí, 2013. – 480 p. – (Coleção fronteiras da educação).
- GRILLO, Marlene Corero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.
- JORGE, Nickson Moretti. **Reflexões sobre a prática docente de um professor de matemática a partir da pesquisa colaborativa.** Campo Grande, 2015. Disponível em:<<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/2249/cursoId:91>> Acesso em: 09/09/2017.

- LIMA, P. G.; BARRETO, E. M. G.; LIMA, R. R. **Formação docente: uma formação necessária. Educere et Educare. Revista de educação.** Vol. 2 nº 4 jul./ dez. 2007. p. 91-101.
- MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- MOSCOVICI, FELA. **Desenvolvimento interpessoal: leituras e exercícios de treinamento em grupo.** 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1985.
- NÓVOA, António. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: História.** Curitiba: Imprensa Oficial, 2008b.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas: autores associados, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara.** 32. ed. Campinas, Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida. (Org.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.
- SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar/ tradução Ernani F. da Rosa F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.**

## AUTONOMIA E PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DE FEIRA DE CIÊNCIAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

*Avanilde Polak<sup>1</sup>*  
*Luis Alexandre Rauch<sup>2</sup>*

### RESUMO

Desenvolver a autonomia dos alunos como seres engajados na sociedade e atentos às necessidades da sociedade a sua volta é um dos grandes, se não o maior desafio. Com o intuito de aguçar a criticidade e a autonomia dos alunos como pesquisadores, o corpo docente do Colégio Sesi Unidade de Irati – PR, desenvolveu um projeto de Feira de Ciências, intitulado “SESINTERAÇÃO”, durante dois anos consecutivamente (2016 – 2017). Partindo da teoria freiriana e de Márcia Rigon (2005), entre outros, nesse trabalho pretende-se discutir o desenvolvimento desse projeto e os resultados obtidos através desse projeto pedagógico.

**Palavras-chave:** autonomia, pesquisa, feira de ciências, Ensino Médio.

### ABSTRACT

Developing the autonomy of students as beings engaged in society and attentive to the needs of society around them is one of the great if not the greatest challenge. In order to sharpen the criticality and autonomy of the students as researchers, the faculty of Sesi High School in Irati - PR, developed a science fair project, called "SESINTERAÇÃO", for two consecutive years (2016 - 2017). Starting from Freire's theory and Márcia Rigon (2005), among others, this paper intends to discuss the development of this project and the results obtained through this pedagogical project.

**Keyword:** autonomy, research, science fair, High School.

---

<sup>1</sup> Avanilde Polak, graduada em Letras Português (2005) pela UNICENTRO/IRATI-PR. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade (2013) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Currículo Lattes link de acesso: <http://lattes.cnpq.br/2605161404748066>

<sup>2</sup> Graduado em Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007). Mestre em Ensino de Física (2016), pela Sociedade Brasileira de Física, polo UEPG. Professor de Física e Oficinas Tecnológicas no Colégio Sesi Irati – Paraná. Currículo Lattes link de acesso: <http://lattes.cnpq.br/7387458737310308>

## **Introdução**

A sociedade vem se configurando cada vez mais individualista e instável. Vivemos a constante fluidez de informações e inovações que por vezes não sabemos ao certo como agir e onde intervir. A chamada “sociedade líquida”, denominada por Bauman (2005), é cada vez mais veloz e nós como meros educadores, também, modificamos não só a nossa rotina pessoal como nossas práticas educacionais.

Cada vez mais é necessário desenvolver no jovem o espírito autonomia e empreendedorismo, ou seja, preparar nosso jovem para buscar soluções diante das adversidades que poderá (e encontrará) ao longo de sua trajetória pessoal e acadêmica. Partindo dessa necessidade, o Colégio Sesi Irati – Paraná vem desenvolvendo desde 2016 anualmente edições da Feira de Ciências intitulada SESINTERAÇÃO, com o intuito de oportunizar mais um momento de reflexão sobre os conteúdos abordados em sala de aula e sua aplicabilidade no contexto social. Assim, instigando o olhar crítico do aluno à realidade que o circunda propondo projetos que possam vir a ser implementados em suas práticas cotidianas.

Nesse artigo, temos por objetivo refletir sobre os resultados obtidos com a realização da Feira de Ciências SESINTERAÇÃO nos anos de 2016 e 2017, para tal análise, no primeiro momento revisitamos aspectos teóricos que dialogam com a obra *Pedagogia da Autonomia*, do autor Paulo Freire.

## **Revisitando teorias**

Conforme mencionado na introdução desse trabalho, cada vez mais as demandas sociais exigem empreendedorismo e autonomia, isso se confirma diante dos avanços tecnológicos e transformações sociais que passamos ao longo da vivência.

Começando a refletir de forma simples o *Dicionário Aurélio On Line* (2018), comum no cotidiano escolar dos alunos, traz entre os significados a definição de empreendedorismo como: “Atitude de quem, por iniciativa própria, realiza ações ou idealiza novos métodos com o objetivo de desenvolver e dinamizar serviços, produtos ou quaisquer atividades de organização e administração”, logo, empreendedor é aquele que tem iniciativa, idealiza, desenvolve produtos e atividades

contemplando o coletivo, mesmo que partindo de um interesse individual, ainda, mantém o enfoque no coletivo.

O mesmo *Dicionário Aurélio On Line* (2018), traz a definição do verbete Autonomia como: “1. Faculdade que conserva um país conquistado de se administrar por suas próprias leis; 2. Liberdade moral ou intelectual; 3. Independência administrativa”. Retomando, a autonomia definida no significado genérico do verbete aborda a liberdade de expressão seja pelas leis ou por atitudes individuais de cunho moral ou intelectual, liberdade essa também, vista como independente de contextos ou tendências administrativas.

Ao iniciar o trabalho com os alunos sobre a Feira de Ciências, foi iniciada com a busca pela definição de estratégias de trabalho. Para isso, foi de suma relevância que as definições das palavras “empreendedorismo” e “autonomia” fossem compreendidos. Dessa forma, em meio a apresentação da proposta, o primeiro material que consultado para pesquisa foi o dicionário, ou seja, notoriamente ao longo da explanação das diretrizes de trabalho, do atendimento para dúvidas o primeiro material consultado pelos alunos era o significado de termos.

A professora de Língua Portuguesa e Produção Textual ao falar sobre o Artigo, que os alunos produziram como resultado da pesquisa, enfatizou a observação que tanto na busca por definições técnicas como de ações. O primeiro material foi o dicionário, isso passou a ser empregado como exemplo inicial de pesquisa que é corriqueira e que faz parte da prática cotidiana do colégio. Essas definições singelas utilizadas durante a implementação da atividade, serviram de aporte para reflexão e estabelecer ligação com a abordagem de Paulo Freire com a obra *Pedagogia da Autonomia*.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, publicada em 1996, Freire mostra o ser humano como um ser inacabado, apto a mudança e, conseqüentemente, ao aprendizado. Para tal reflexão, o autor estrutura sua obra em três capítulos: Capítulo I “Não há docência sem discência”: para que ocorra o aprendizado é necessário que sejam oportunizadas condições apropriadas para o ato em si; Capítulo II “Ensinar não é transferir conhecimento”: ensinar é construir o conhecimento a partir daquilo que é abordado, já visto inicialmente; e Capítulo III “Ensinar é

uma especificidade humana”: o ser humano está no estado constante de mudança, aperfeiçoamento e aprendizado.

No primeiro capítulo intitulado “Não há docência sem discência”, Freire (1996) aborda a relação entre o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Nessa passagem momento o autor destaca a relevância do docente refletir e oportunizar condições para que seus discentes possam obter sucesso em seu aprendizado, sem ser um mero repasse de informações, e sim, uma descoberta do conhecimento.

[...] Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] (FREIRE, 1996, p. 23)

No excerto acima, podemos identificar a preocupação do autor com a relação entre o processo de ensino, a formação do sujeito e os reflexos dessa formação com o mundo a sua volta. Ao formar alguém, estamos “moldando” situações e cidadãos que atuarão na realidade a sua volta, com isso modificando até mesmo o ser motivador dessa mudança, no caso, o docente.

Ainda seguindo essa reflexão, Freire enfatiza (1996, p. 23):

[...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1996, p. 23)

As condições de docente e discente não se resumem a meros “objetos” do processo de ensino, e sim, em serem em constante formação que irão se completar, descobrindo novos saberes ao longo do processo de ensino. Cada um trazendo consigo seus conhecimentos de experiências pessoais e culturais, compartilhando para a aquisição de um conhecimento (saber) em comum voltado aos conteúdos propostos.

O processo de ensino e relação entre docente e discente é discutido por Freire no capítulo I, a partir de nove eixos que podem ser tranquilamente associados a Feira de Ciências que estamos abordando. Para tornar mais evidente a aproximação da teoria com a prática pedagógica, analisemos o quadro abaixo:

**QUADRO 01: Relação entre os subitens listados por Freire em no Capítulo I, da obra Pedagogia da Autonomia e a relação com a Feira de Ciências do Colégio Sesi Irati.**

<b>CAPÍTULO I - NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA</b>	
<b>Subitem do Capítulo I</b>	<b>Relação com a proposta da Feira de Ciências</b>
1.1 Ensinar exige rigorosidade metódica	Os professores trabalharam em forma de equipe, onde todos sabiam o que estava sendo programado e assumindo uma função no processo de ensino. Desta forma seguindo cronograma e etapas do processo. Através da atividade com a Feira de Ciências, os alunos foram instigados a desenvolver um cronograma e seguir a suas divisões de tarefas.
1.2 Ensinar exige pesquisa	A pesquisa se fez mais presente que nunca, tanto no trabalho dos professores para orientar atividades diferenciadas, quanto dos alunos para desenvolver o projeto.
1.3 Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos	As ligações relacionais se tornaram mais fortes entre o corpo docente e discentes, pois o diálogo e troca de saberes se tornou mais frequente.
1.4 Ensinar exige criticidade	A criticidade sobre o processo cresceu tanto na avaliação e trabalho docente ao analisar os experimentos, quanto na auto avaliação dos alunos sobre seus experimentos.
1.5 Ensinar exige estática e ética	Tanto por parte dos professores como dos alunos houve uma certa preocupação com a apresentação não só no momento da avaliação dos trabalhos, mas o teor científico ao ser abordado o tema da Feira de Ciências.
1.6 Ensinar exige a corporificação das palavras pelo sujeito	No desenvolvimento da feira foi notória a forma como conhecimentos teóricos de diversas áreas foram retomados pelos alunos para a execução do experimento. Esses conhecimentos foram apresentados e revisitados de forma comprometida, porém, espontânea, partindo da necessidade dos alunos que inseriam termos aos seus discursos, sem nem ao menos se dar conta da complexidade dos conteúdos abordados.
1.7 Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	Cada experiência realizada eu o risco de tudo correr bem ou não. Para o corpo docente, a Feira de Ciências em sua totalidade era algo novo, que corria o risco de rejeição ou aceitação.
1.8 Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática	O trabalho com a Feira oportunizou momentos de reflexão entre os alunos e professores sobre o processo de ensino aprendizagem.
1.9 Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural	A cada experimento, as equipes de alunos traziam seus conhecimentos pessoais e construíam propostas de pesquisa voltada para a realidade a qual estavam inseridos. Para o colégio e corpo docente, a pesquisa foi evidenciada como e reavivada como um dos seus pilares educacionais que alicerçam a metodologia Colégio Sesi.

Através dos dados evidenciados, pode ser afirmado que o projeto pedagógico da Feira de Ciências está extremamente relacionado a teoria de Freire (1996) sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como, o constante processo de aprendizado não só discente como docente. Todos são sujeitos em constante formação e transformação atuando na realidade que os circunda.

Após a abordagem sobre a relação dos sujeitos Freire (1996) estabelece no segundo capítulo intitulado “Ensinar não é transferir conhecimento”, a discussão sobre os pilares que norteiam a relação de ensino, ou seja, ensinar é mais do que transmitir um conhecimento acabado. O educador deve ser um motivador de pesquisa, ensinando princípios de convivência, respeito, comprometimento para a busca do conhecimento e, nesse processo de busca, a autonomia do aluno será desenvolvida, pois

[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a transgressão. (FREIRE, 1996, p. 59)

O respeito a autonomia tanto na perspectiva do professor como na perspectiva dos alunos aluno deve ser uma constante na busca pelo conhecimento.

No terceiro capítulo “Ensinar é uma especificidade humana”, Freire (1996) destaca a humanização no processo de ensino. Vejamos:

[...] E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 1996, p. 142)

O respeito e as relações humanas são estreitadas no processo de ensino. Crescer e observar o crescimento das pessoas próximas, compartilhar informações e conhecimentos, típico da ação humana e que



muitas vezes acaba sendo esquecido no contexto escolar voltado especificamente para a transmissão/reprodução de conteúdos, notas e aprovações em concursos vestibulares. Freire (1996) resgata a questão da alegria e prazer em aprender (que respalda a metodologia do Colégio Sesi, criada por Márcia Rigon (2010) trazendo esse princípio). Dessa forma, destacamos a citação acima, pois o trabalho com a Feira de Ciências oportunizou grande reflexão sobre o aspecto “humano” no colégio. Aprender com os erros, respeitar limitações dos colegas e aprender.

Ainda, é de suma importância enfatizar que a participação do aluno em uma feira de ciências é uma oportunidade do mesmo contextualizar o conteúdo estudado em sala de aula com situações vividas em seu dia a dia, além de uma ferramenta que auxilia a fixação do conteúdo. Segundo Netto (2010), “os livros, revistas, aulas teóricas e conferências fornecem uma sólida base, porém assimilamos verdadeiramente os conhecimentos quando colocamos em prática as teorias”. Além disso, o aluno pode a partir de uma feira de ciências abordar os conteúdos de várias disciplinas, tanto de forma interdisciplinar, quanto transdisciplinar e também de forma multidisciplinar. Um ensino/aprendizagem de maneira multidisciplinar ocorre, segundo Da Silva e Oliveira (2007), quando se recorre a informações de várias disciplinas para estudar um determinado elemento, porém sem se preocupar em interligar as disciplinas entre si. Como exemplo, pode-se citar a construção de um microscópio que se utiliza de conhecimentos da Física para observar e contextualizar conceitos de biologia, como células e protozoários.

Para Nogueira, apud. Da Silva e Oliveira (2007), um ensino/aprendizagem interdisciplinar tem a necessidade de uma coordenação que integre objetivos, atividades, procedimentos, atitudes, planejamentos e que proporcione o intercâmbio, a troca, o diálogo, entre outros. No caso de uma feira de ciências, pode-se citar como exemplo a orientação da construção de um artigo científico a partir do experimento realizado, em que tem-se a necessidade de integração e articulação entre os professores de ciências e língua portuguesa para sua construção.

Por fim, em um ensino/aprendizagem de maneira transdisciplinar “não devem existir fronteiras entre áreas do conheci-

mento e à interação chega a um nível tão elevado que é praticamente impossível distinguir onde começa e onde termina cada disciplina” (DA SILVA e OLIVEIRA, 2007). Tal nível pode-se ser observado quando na construção do artigo científico há cooperação entre professores de diferentes áreas como História, para localizar o experimento dentro de um contexto temporal, Matemática, para compreender fórmulas e equações próprias das Ciências, Química, para compreender a composição dos elementos do experimento, entre outros.

### **Análise de dados**

O Colégio Sesi tem sua metodologia estruturada no sistema de Oficinas de Aprendizagem multisseriadas, onde os alunos constroem seu conhecimento pautados na pesquisa e aplicabilidade das informações adquiridas, bem como, a contribuição dessas no cotidiano social que estão inseridos (RIGON, 2010). Dessa maneira, estudar torna-se uma forma de aplicar conhecimentos e, assim, amenizar problemas do cotidiano buscando soluções práticas.

Partindo desse contexto metodológico, em meados de outubro de 2016 os professores das disciplinas de Física e Produção Textual tiveram a ideia de organizar uma Feira de Ciências interna no Colégio Sesi Irati com o intuito de promover a interação dos alunos com os conteúdos propostos pelo Segmento das disciplinas, bem como, oportunizar um momento de contraponto entre teorias estudadas e experimentos práticos realizados pelos alunos. A Feira ganhou repercussão no colégio e integrou quase todas as disciplinas ofertadas pelo Ensino Médio. Diante da extensão que o evento obteve, no ano de 2017 foi realizada uma nova edição da Feira.

O objetivo desse trabalho é analisar as duas edições da Feira de Ciências SESINTERAÇÃO, para tornar mais objetivo, serão abordadas as descrições em momentos isolados para, posterior, comparação nas considerações finais.

### **1ª SESINTERAÇÃO (2016)**

A primeira edição da Feira de Ciências do Colégio Sesi Irati começou a ser idealizada em meados do mês de outubro de 2016. Na época, os professores que tomaram as primeiras iniciativas eram os

professores das disciplinas de Física e Produção Textual. O nome do evento ficou definido como 1º SESINTERAÇÃO, fazendo o trocadilho do nome do colégio com a interação que era o objetivo inicial. Ao compartilhar o projeto da feira com os demais professores do colégio, começaram a surgir novas ideias e aprimoramento algumas iniciais fazendo com que quase todas as disciplinas passassem a integrar de alguma forma a proposta.

O que foi acordado inicialmente era que os alunos realizariam um experimento relacionado à um conteúdo específico da disciplina de Física, conforme estavam vendo ao longo do bimestre e registrariam esse experimento em um texto seguindo o gênero textual Artigo Científico. Dessa forma, o trabalho foi estruturado entre as disciplinas da seguinte maneira: 1) Arte e Educação Física: enfatizariam a apresentação visual do experimento através de oralidade, postura e cartazes; 2) Física: orientação e temática do experimento; 3) História, Sociologia e Filosofia: analisariam a repercussão do experimento e aplicabilidade na sociedade com o passar do tempo e a história; 4) Biologia, Química, Matemática e Ciências Aplicadas: dariam suporte com indicação de materiais e contribuições das áreas para a Física realizar o experimento; 5) Inglês: o abstract do artigo; e, 6) Língua Portuguesa e Produção Textual: estruturação e produção do Artigo Científico que é o registro dos resultados da pesquisa da equipe.

Estabelecendo uma análise geral, as áreas de pesquisa até chegarem a essa definição de funções apresentaram contradições de pensamentos, alguns alunos não sabiam ao certo como consultar todos esses professores envolvidos.

Com relação ao Artigo Científico, o maior problema consistiu no emprego das normas da ABNT, que por ser mal-empregada acabava por se caracterizar como plágio. Além do agravante de ser quase final do ano letivo (a entrega do artigo estava definida para 22 de novembro e a feira dia 24 de novembro de 2016), onde ocorre mais dispersão por aqueles alunos já aprovados.

## 2ª SESINTERAÇÃO (2017)

Na primeira semana pedagógica do ano de 2017, os professores e equipe pedagógica no geral analisaram como positiva a experiência da 1ª SESINTERAÇÃO e optaram por realizar novamente o evento com algumas alterações inclusive na data adiantando para o início do segundo semestre letivo.

Nessa edição os experimentos seriam sorteados pelas equipes, podendo ser tanto da área de Física, Química ou Biologia, com a diversidade nas áreas de conhecimento e orientações dos professores, foi possível expandir aspectos da pesquisa, bem como, instigar os alunos a aguçarem seus sentidos crítico e curioso. Crítico analisando os experimentos e a forma como os colegas estavam desenvolvendo suas atividades, além, de questionamentos voltados às notas e premiações para as equipes (que na primeira edição não houve). A curiosidade também foi aguçada, tanto na implementação do projeto em alguma atividade externa ao colégio (preocupação de algumas equipes) quanto da utilidade dos projetos dos colegas para a realidade em que está inserido o colégio (possíveis contribuições).

A disciplina de Geografia estava passando por transição de professores nesse período, porém, o novo colega, mesmo não estando ligado ao planejamento da Feira e chegado durante o processo fez várias contribuições para auxiliar os alunos na pesquisa. As disciplinas continuariam atuando como suporte para o experimento. 1) Arte e Educação Física: enfatizariam a apresentação visual do experimento através de oralidade, postura e cartazes; 2) Física, Biologia e Química: orientação e temática do experimento; 3) História, Sociologia e Filosofia: analisariam a repercussão do experimento e aplicabilidade na sociedade com o passar do tempo e a história; 4) Biologia, Física, Química, Matemática e Ciências Aplicadas: dariam suporte com indicação de materiais e contribuições das áreas para a Física realizar o experimento; 5) Inglês: o abstract do artigo; e, 6) Oficinas tecnológicas: auxiliou com aspectos da tecnologia para execução dos experimentos e formatação do Artigo Científico (registro escrito do experimento); 7) Língua Portuguesa e Produção Textual: estruturação e produção do Artigo Científico que é o registro dos resultados da pesquisa da equipe.

Outra característica, foi a oferta de oficina em contraturno para auxílio da escrita do artigo e emprego de normas da ABNT. A participação nessa oficina sobre a definição de Artigo Científico já era um dos requisitos avaliativos, ou seja, cada equipe deveria ter pelo menos um representante na oficina. Das trinta e uma equipes participantes, apenas duas equipes não tiveram representantes, fato que já começa a demonstrar o engajamento dos alunos com o projeto da feira.

O resultado da feira seria definido através da avaliação de pessoas externas ao colégio, porém, com vínculo com o sistema de ensino e áreas de conhecimento. Dessa maneira, contamos com banca de avaliação de cinco membros alguns da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Instituto Federal do Paraná – IFPR e Núcleo Regional de Ensino – SEED (Secretaria de Estado da Educação). A escolha de uma banca externa ao colégio trouxe imparcialidade, bem como, a avaliação do experimento em si, sem interferências sobre a execução do processo. Levando em consideração que nessa edição houve a premiação do melhor experimento.

Com essas pequenas alterações já foi possível perceber uma melhor organização do trabalho da equipe eu organizou a atividade, bem como, a qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos.

### **Considerações finais**

Vimos ao longo desse artigo que a obra *Pedagogia da Autonomia*, do autor Paulo Freire, traz aspectos reflexivos sobre a prática pedagógica que podem permear o contexto escolar aprimorando o processo de ensino-aprendizagem.

No referencial teórico, resgatamos os principais pressupostos apontados por Freire (1996) através da abordagem dos capítulo da *Pedagogia da Autonomia*, onde percebemos que o autor inicia com a reflexão sobre a relação docência/discência (Capítulo I), analisa o trabalho de ensino/aprendizagem através da aquisição do conhecimento pelo educando não como mero objeto (Capítulo II) e finaliza, enfatizando que o processo de ensino e a aquisição do conhecimento é um trabalho humano em constante aprendizado, sem nunca se findar (Capítulo III).

Na discussão teórica, foi enfatizado o primeiro capítulo através da tabela relacionando com a Feira de Ciências, porém, é perceptível que toda a obra pode ser dialogada com a experiência do projeto pedagógico da Feira de Ciências.

Ao longo do trabalho com as duas feiras de ciências, foi possível comprovar o pensamento inicial de que os alunos quando vêm a atribuição prática e uma teoria. Sentem-se mais envolvidos com a (s) disciplina (s) e o aprendizado se concretiza de forma mais eficaz e notória. Vale salientar também, que a atividade teve seus reflexos na equipe de pedagógica do Colégio, a qual apresentou uma aproximação após a atividade de interação, superou algumas divergências oriundas de outras situações e, por fim, comprovou que o trabalho em equipe contribui não apenas para o trabalho de um grupo, mas para o crescimento teórico e relacional de cada sujeito envolvido.

Contudo, observou-se durante os processos, que a primeira feira começou de maneira interdisciplinar entre Física e Produção Textual, ganhando proporção de trabalho multidisciplinar com a participação de outras disciplinas. Já, a segunda edição da feira foi realizada com caráter transdisciplinar, onde todas as disciplinas trabalharam juntas em prol da aprendizagem do aluno, oportunizando aspectos para o desenvolvimento da cientificidade e comprometimento com a pesquisa.

Com o projeto da Feira de Ciências Sesinteração, na unidade Sesi Irati, foi notória a forma como o projeto cresceu e foi aprimorado tanto pelo corpo docente como discente. A cada edição há uma reflexão sobre as feiras anteriores e melhorias, com isso, continua a busca pelo conhecimento, bem com o fortalecimento dos laços do trabalho em equipe tanto docente quanto discente, todos acabam aprendendo mais sobre áreas de conhecimento específicas e sobre o ser humano que está a seu lado.

## Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Normalização**. Disponível em: [http://www.abnt.org.br/normalizacao /lista-de-publicacoes/abnt/category/190-normas-publicadas-2017](http://www.abnt.org.br/normalizacao/lista-de-publicacoes/abnt/category/190-normas-publicadas-2017) 30/08/17
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DA SILVA, Ítalo Batista; DE OLIVEIRA TAVARES, Otávio Augusto. **Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/ aprendizagem da física**. HOLOS, v. 1, p. 4-12, 2007.
- Dicionário Aurélio**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/empreendedorismo> Acessado em: 28/06/2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- NETTO, L. F. **Feira de Ciências e Trabalhos Escolares** (Técnicas, Normas e Sugestões), 2010. Disponível em: <[http://www.feiradeciencias.com.br/sala01/01\\_01.asp](http://www.feiradeciencias.com.br/sala01/01_01.asp)>. Acesso em 31 de Ago. 2017.
- RIGON, M. C. **Prazer em aprender**: o novo jeito da escola. Curitiba, PR: Kairós, 2010.

# DNA EDUCAÇÃO

TER O DNA DA EDUCAÇÃO É SER PLENO NA SUA CONCEPÇÃO DE EDUCADOR E EDUCADORA. QUEM TEM O DNA DA EDUCAÇÃO ASSUME POR COMPLETO SUA TAREFA HISTÓRICA DE EDUCAR. PRECISAMOS DE MAIS GENTE COM ESTE DNA ENCRUSTADO NA SUA BASE GENÉTICA. OS AUTORES E AS AUTORAS DOS ARTIGOS QUE VOCÊ VAI LER NESTA COLEÇÃO TEM ESTA MARCA. SÃO PESSOAS QUE, ALÉM DE FAZER, DISPENSAM TEMPO PARA ELABORAR SUAS AÇÕES, REFLETIR SOBRE SEU PRÓPRIO FAZER. MAIS AINDA, CUSTEIAM COLETIVAMENTE ESTA PUBLICAÇÃO E COMPARTILHAM SUAS BOAS PRÁTICAS PARA QUE POSSAMOS APRENDER COM ELAS, AVANÇAR SOBRE SEUS OMBROS E VER MAIS LONGE.

BOA LEITURA AMIGOS E AMIGAS. QUEREMOS PODER TOCAR VOCÊS QUE NOS LEEM TAMBÉM. QUE NOSSOS TEXTOS POSSAM SER ÚTEIS. QUE NOSSOS ESFORÇOS SEJAM PARTE DESTA CONSTRUÇÃO COLETIVA QUE É O PROCESSO EDUCATIVO. QUE POSSAMOS NOS ENCONTRAR NA ESCOLA DA VIDA E COMPARTILHAR ABRAÇOS E COMPROMISSOS EM COMUM. NOSSA ESPERANÇA É QUE DEPOIS DESTA LEITURA SEU FAZER PEDAGÓGICO SEJA MAIS PLENO E LEVE UM POUCO DE CADA UM DE NÓS CONTIGO.

UM GRANDE ABRAÇO E FORÇA NA LUTA!

IVANIO DICKMANN - ORGANIZADOR

