

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa  
(Organizadora)

# Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 16



**AYA EDITORA**  
2024

# **Educação e o ensino contemporâneo:**

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 16

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa  
(Organizadora)

# Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 16

---

## Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva  
Pessoa

## Capa

AYA Editora©

## Revisão

Os Autores

## Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

## Produção Editorial

AYA Editora©

## Imagens de Capa

br.freepik.com

## Área do Conhecimento

Ciências Humanos

---

## Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos  
Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de  
Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

---

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira  
Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 143 p.

v.16

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-537-2

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334

1. Ensino. 2 Igualdade na educação – Brasil. 3. Marketing de rede. 4. Tática política. 5. Campanhas eleitorais - Brasil – Administração. 6. Filosofia – Estudo e ensino. 7. Patrimônio cultural - Proteção - Estudo e ensino. 8. Professores – Formação. 9. Educação multicultural – Brasil. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

# SUMÁRIO

Apresentação..... 10

## 01

**Memória e identidade na educação patrimonial:  
perspectivas dinâmicas ..... 11**

João Paulo Pacheco Rodrigues  
Paulo Roberto de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.1

## 02

**Rompendo barreiras internas: medos e descobertas de  
um homem no estágio em educação infantil..... 26**

João Paulo Elias Oliveira  
Zilana Teixeira Marcelino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.2

## 03

**Reflexões sobre o Novo Ensino Médio no Brasil ..... 45**

Giuseppe Bachini

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.3

## 04

**Estruturação e arranjo de canções como estratégia  
para o ensino e a aprendizagem da língua alemã..... 56**

Eduardo Gruetzmacher  
Jorge José de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.4

# 05

**A língua inglesa na educação pública: a ideia de ser gente de Paulo Freire ..... 71**

Emerson Araujo Rodrigues

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.5

# 06

**Oficina pedagógica nas aulas de filosofia: uma prática inovadora com os alunos do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM..... 75**

Tertuliano Melo de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.6

# 07

**O papel do estágio supervisionado na formação docente..... 85**

Edvânia Lemes da Silva

Joaquim Generoso de Freitas Neto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.7

# 08

**Relato de experiência: um olhar sobre a trajetória de uma acadêmica na universidade pública ..... 97**

Cecília Silva

Janete Ritter

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.8

# 09

## **A utilização de estratégias e ferramentas de Marketing Digital em campanhas políticas ..... 111**

Daniel Albuquerque dos Santos e Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.9

# 10

## **Construindo caminhos rumo a implementação da diversidade no espaço escolar..... 125**

Rosilma Ventura da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.10

# 11

## **Vivências da prática de linguagem no ensino fundamental: com *As flores da primavera*, de Ziraldo ..... 131**

Tacila Rodrigues Gois

DOI: 10.47573/aya.5379.2.334.11

## **Organizadora ..... 137**

## **Índice Remissivo..... 138**

---

# Apresentação

---

É com grande satisfação que apresentamos ao público o Volume 16 da série “Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências”. Esta obra coletiva oferece uma contribuição valiosa para o campo da educação ao explorar diversas facetas do ensino contemporâneo por meio de estudos teóricos, relatos de experiência e práticas inovadoras.

O volume inicia com uma análise sobre a importância da memória e identidade na educação patrimonial, propondo uma visão dinâmica para a preservação cultural. Este tema é complementado por uma narrativa pessoal que aborda as complexidades emocionais e profissionais enfrentadas durante o estágio em educação infantil, revelando os desafios e descobertas nesse processo formativo.

Reflexões críticas sobre o Novo Ensino Médio no Brasil destacam as mudanças e desafios enfrentados por educadores e alunos. Abordagens inovadoras para o ensino de línguas são apresentadas, utilizando a música como estratégia para a aprendizagem da língua alemã e aplicando os princípios de Paulo Freire ao ensino da língua inglesa na educação pública.

Práticas educativas inovadoras também são exemplificadas através de uma oficina pedagógica nas aulas de filosofia em uma escola do Amazonas, promovendo o pensamento crítico e reflexivo entre os alunos do ensino médio. A formação docente é aprofundada com a importância do estágio supervisionado e a trajetória inspiradora de uma acadêmica na universidade pública, iluminando os desafios e conquistas ao longo da vida universitária.

Além das questões pedagógicas, o livro explora a intersecção entre educação, tecnologia e participação cívica através do uso de marketing digital em campanhas políticas. A diversidade no espaço escolar é tratada com profundidade, propondo práticas inclusivas que valorizem as diferenças culturais e sociais.

Por fim, as vivências da prática de linguagem no ensino fundamental são ilustradas através de atividades inspiradas na obra de Ziraldo, demonstrando o poder da literatura no desenvolvimento da expressão e compreensão linguística. Agradecemos aos autores pela dedicação e contribuição, e esperamos que esta obra inspire e enriqueça a prática pedagógica, promovendo o contínuo aprimoramento da educação.

Boa leitura!

## Memória e identidade na educação patrimonial: perspectivas dinâmicas

### *Memory and identity in heritage education: dynamic perspectives*

**João Paulo Pacheco Rodrigues**

(CFCH/ UFAC) Rio Branco-AC. <http://lattes.cnpq.br/1673126629080517>

**Paulo Roberto de Almeida**

(CFCH/ UFAC) Rio Branco-AC. <http://lattes.cnpq.br/5074738958303941>

#### RESUMO

Este texto explora a inter-relação entre memória, identidade e educação patrimonial, destacando sua importância na construção e preservação do patrimônio cultural. A memória coletiva, entendida como um processo dinâmico e contínuo de construção de narrativas, está profundamente ligada à identidade cultural, que se forma a partir das lembranças e tradições compartilhadas por uma comunidade. A educação patrimonial atua como uma ponte que conecta essas memórias e identidades ao presente, promovendo a valorização e a preservação do patrimônio cultural. Autores como Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (2003) enfatizam que a memória não é um simples registro do passado, mas um campo dinâmico moldado pelas interações sociais e contextos de poder. Integrar esses conceitos à educação patrimonial enriquece a compreensão do passado e fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva. A educação patrimonial promove a inclusão de diversas vozes e narrativas, garantindo que a diversidade cultural seja reconhecida e respeitada. Por meio de atividades práticas, como visitas a sítios históricos e projetos colaborativos, as pessoas são encorajadas a explorar suas próprias histórias e identidades. Isso não só amplia o conhecimento sobre o patrimônio cultural, mas também fomenta o respeito pelas diferentes culturas e experiências, promovendo um diálogo contínuo entre o passado e o presente.

**Palavras-chave:** educação patrimonial; patrimônio cultural; memória e identidade



## ABSTRACT

This text explores the interrelationship between memory, identity and heritage education, highlighting their importance in the construction and preservation of cultural heritage. Collective memory, understood as a dynamic and continuous process of narrative construction, is deeply linked to cultural identity, which is formed from the memories and traditions shared by a community. Heritage education acts as a bridge that connects these memories and identities to the present, promoting the appreciation and preservation of cultural heritage. Authors such as Pierre Nora and Jacques Le Goff emphasize that memory is not a simple record of the past, but a dynamic field shaped by social interactions and contexts of power. Integrating these concepts into heritage education enriches the understanding of the past and strengthens the sense of belonging and collective responsibility. Heritage education promotes the inclusion of diverse voices and narratives, ensuring that cultural diversity is recognized and respected. Through hands-on activities such as visits to historic sites and collaborative projects, people are encouraged to explore their own stories and identities. This not only expands knowledge about cultural heritage, but also fosters respect for different cultures and experiences, promoting a continuous dialogue between the past and the present.

**Keywords:** heritage education; cultural heritage; memory and identity.

## INTRODUÇÃO

No campo dos estudos sobre patrimônio, os conceitos de a memória e a identidade são elementos intrínsecos que interpela diversos territórios da pesquisa histórica. O patrimônio cultural, que abarca desde a tangibilidade de monumentos e artefatos até a imaterialidade das tradições e práticas, estabelece-se não meramente como uma manifestação do passado, mas como elemento de articulação da memória coletiva e da identidade social. Este patrimônio, compreendido aqui como uma manifestação física da memória e um conduto para a percepção e expressão de identidades, configura-se como um cenário no qual os diálogos entre as reflexões teóricas de autores como Pierre Nora (1993), Jaques Le Goff(2006), Stuart Hall (2014) e Joel Candau (2014) se tornam especialmente fundamentais.

### O Patrimônio Cultural e a Memória Coletiva: uma Exploração da Manifestação Física do Passado na Contemporaneidade

A noção de patrimônio cultural, enquanto categoria explicitamente delineada e conscientemente gerida, é uma invenção relativamente recente no panorama da história humana. Apesar de as sociedades sempre terem valorizado e preservado objetos, práticas e locais significantes, a conceptualização do “patrimônio” em termos que reconhecemos hoje começou a tomar forma de maneira mais robusta durante os séculos XVIII e XIX, paralelamente ao surgimento do nacionalismo na Europa.

As políticas de preservação do patrimônio cultural surgiram em várias frentes e contextos, marcadas por esforços para identificar, catalogar, proteger e valorizar elementos considerados significativos para a memória e identidade coletiva de determinados grupos ou nações. Na França, por exemplo, a criação da “Commission des monuments historiques”

em 1837, embora ainda em um paradigma predominantemente monumentalista, inaugurou uma era sistemática de políticas de patrimônio (Choay, 2001).

No Brasil, o SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), atual IPHAN, estabelecido em 1937, se tornou um órgão pioneiro na América Latina, desencadeando a formulação de políticas públicas para a preservação do patrimônio cultural.

De acordo com Gonçalves (1996) a década de 1930 marcou um período de significativas transformações políticas e sociais no Brasil, contextualizadas principalmente pela ascensão do Estado Novo sob a liderança de Getúlio Vargas. A instauração do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937 não foi meramente uma iniciativa isolada, mas parte de um complexo projeto de nação que visava consolidar uma identidade nacional. Neste cenário, o patrimônio cultural foi ressignificado, assumindo um papel estratégico na construção da memória e identidade nacionais. Fonseca (1997) considera que o surgimento do SPHAN deve ser compreendido no contexto mais amplo das estratégias de consolidação do estado varguista, que buscava afirmar-se através de uma narrativa histórica unificada e poderosa.

A criação do SPHAN ocorreu em um cenário de fortalecimento do poder central e esforços para criar uma unidade nacional no Brasil. Rodrigo Melo Franco de Andrade, figura central na implementação das políticas do SPHAN, conciliou interesses variados e conflitantes de diversos atores (Gonçalves, 1996). Sob seu comando, o SPHAN identificou, protegeu e valorizou bens materiais que refletiam a trajetória histórica e cultural do Brasil, catalogando e preservando um amplo espectro de elementos patrimoniais.

Andrade, junto com intelectuais como Gilberto Freyre e Mário de Andrade, via no patrimônio uma ferramenta para construir uma memória coletiva nacional, valorizando diversas culturas do tecido social brasileiro e forjando uma narrativa unificadora. No entanto, a trajetória do SPHAN e a seleção dos elementos a serem preservados e valorizados não foram isentas de críticas. Abreu (1996) aponta que o processo envolvia debates e negociações políticas, muitas vezes excluindo certas memórias e identidades para criar uma narrativa mais homogênea e controlada. Assim, monumentos e locais associados à elite e à história oficial eram comumente valorizados, enquanto expressões culturais de grupos marginalizados eram frequentemente deixadas de lado.

Refletindo sobre o legado do SPHAN, devemos pontuar sobre as relações entre patrimônio, poder e identidade. As escolhas acerca de quais elementos do patrimônio são valorizados e protegidos revelam não apenas percepções sobre o passado, mas também projetam visões e aspirações para o futuro. Chagas (2004) explora como o patrimônio torna-se uma arena onde diversas narrativas e memórias competem e negociam por reconhecimento e visibilidade. Neste sentido, o trabalho iniciado pelo SPHAN no contexto dos anos 1930 se desdobra em contínuas reflexões e debates acerca da representatividade e integração nas políticas de patrimônio cultural no Brasil.

No século XX, as políticas de patrimônio no Brasil passaram por transformações sociais, políticas e culturais, refletindo os contextos e aspirações de cada época. Desde a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937, sob

Rodrigo Melo Franco de Andrade, até as reconfigurações nas últimas décadas, o Brasil articulou estratégias de preservação e valorização de seus bens culturais. Andrade, liderando o SPHAN por mais de 30 anos, foi fundamental na configuração inicial das políticas patrimoniais durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, com a missão de preservar bens culturais que representassem a história e identidade nacionais.

Nas décadas seguintes, as políticas de patrimônio se expandiram e diversificaram, incorporando novas categorias e concepções de patrimônio. A partir da década de 1960, a percepção do que constituía patrimônio foi ampliada para incluir diversas formas de expressão cultural, práticas e saberes. Nos anos 1980 e 1990, com o fim da ditadura militar e a nova ordem democrática, surgiram novos desafios e questionamentos sobre as políticas de patrimônio, demandando uma postura mais inclusiva e representativa.

Durante este período, houve um aumento na participação social nos processos decisórios sobre patrimônio e nas disputas e negociações em torno dos significados e valores atribuídos aos bens culturais. A gestão patrimonial buscou integrar múltiplas vozes e perspectivas, refletindo a diversidade e pluralidade das memórias e identidades no Brasil. A transição para o século XXI foi marcada por novos paradigmas na gestão do patrimônio cultural brasileiro. Já no limiar do novo século, as questões relacionadas à sustentabilidade e ao desenvolvimento também passaram a ser incorporadas de maneira mais substantiva nas discussões e estratégias de preservação. Choay (2001) ilustra essa realidade global, onde a preservação do patrimônio passou a ser entendida não apenas como um dever em relação ao passado, mas também como um compromisso com as futuras gerações. No Brasil, esse cenário não foi diferente, e a necessidade de aliar preservação e desenvolvimento tornou-se premente.

Além disso, Clovis Britto revela que:

O patrimônio não inclui apenas a herança “morta” de cada povo (sítios arqueológicos, objetos em desuso, herança colonial), mas os bens culturais visíveis e invisíveis, os conhecimentos, documentos e comunicação do que se apropria por meio das indústrias culturais (Britto, 2015, p.977).

Nessa conjuntura, a integração do patrimônio cultural com outras áreas, como o turismo e a educação, foi sendo potencializada, visando tanto a valorização das memórias e identidades como o fomento de práticas sustentáveis e inclusivas. Assim, as políticas de patrimônio passaram a considerar ainda mais as dimensões econômicas, sociais e ambientais envolvidas nos processos de salvaguarda e valorização dos bens culturais.

A trajetória das políticas de patrimônio no Brasil durante o século XX oferece um panorama multifacetado e rico, permeado por avanços, desafios e tensões. O caminho percorrido desde as origens centralizadoras e monumentalistas até as práticas mais recentes, pautadas pela inclusão, representatividade e sustentabilidade, reflete os complexos processos de negociação e reconstrução dos significados e valores atribuídos ao patrimônio cultural.

As diversas faces do patrimônio, expressas tanto em seus elementos tangíveis quanto intangíveis, trazem à tona as redes de memórias, identidades e pertencimentos que atravessam os contextos locais e nacionais, convidando à constante reflexão e reavaliação das estratégias e práticas de preservação e valorização. Nesse sentido, os aprendizados

históricos servem não apenas como registro do percurso trilhado, mas também como inspiração e alerta para as futuras trajetórias das políticas de patrimônio no país.

O estudo do patrimônio cultural, ao entrelaçar-se com a memória coletiva, apresenta um terreno fértil para a análise e compreensão de como sociedades constroem, preservam e expressam suas histórias, identidades e experiências compartilhadas.

No que concerne à memória coletiva, Pierre Nora (1993) desvela as camadas que constituem os “lugares de memória” (*“lieux de mémoire”*), que seriam entidades nas quais a memória coletiva é cristalizada e, de alguma forma, consagrada. Os “lugares” evocados por Nora não se circunscrevem a localizações físicas, mas também abarcam práticas, símbolos e instituições que evocam uma continuidade com o passado e funcionam como ancoradouros da memória comunitária.

As contribuições de Pierre Nora (1993) assumem um papel de destaque, não somente pela sua inovação conceptual mas também pelo amplo campo de análise e debate que suscitam. Nora, que se posiciona na intersecção entre história e memória, desenvolveu o campo de debate da memória coletiva através dos *“lieux de mémoire”* (lugares de memória)

Os *“lieux de mémoire”*, conforme Nora (1993) os concebe, representam espaços, práticas ou símbolos que foram cristalizados na consciência coletiva como portadores e expressões da memória nacional. Eles emergem, segundo o autor, em uma conjuntura onde a memória vivida, orgânica e integrada à experiência cotidiana dos grupos sociais, encontra-se em declínio (Nora, 1993). Este conceito proporciona uma janela através da qual observamos a transformação de eventos, locais, e figuras históricas em símbolos culturais e memoriais, resguardando um passado, frequentemente idealizado, e refletindo os modos como uma comunidade constrói e negocia suas narrativas e identidades coletivas.

Os “Lugares de Memória” do historiador Pierre Nora chegaram ao diagnóstico de uma “patrimonialização” da história da França, senão da França mesma, na medida em que a mudança de um regime de memória a outro nos fazia sair da “história-memória” para entrar em uma “história patrimônio”. Notável em relação a isto é a definição dada na lei de 1993 sobre o patrimônio monumental: “nosso patrimônio é a memória de nossa história e o símbolo de nossa identidade nacional”. Passando para o lado da memória, ele se torna memória da história e como tal símbolo de identidade. Memória, patrimônio, história, identidade, nação se encontram reunidos na evidência do estilo direto do legislador (Hartog, 2006, p.266).

A memória e a história, para Nora, são entidades distintas, embora intrinsecamente entrelaçadas. Enquanto a memória é vista como um fenômeno vivo, subjetivo e mutável, imbricado na experiência e perpetuado através de práticas e tradições coletivas, a história é percebida como uma representação objetiva e investigativa do passado, que almeja uma narrativa coerente e critica a partir da análise e interpretação de vestígios e documentos (Nora, 1989). Os *“lieux de mémoire”* entrelaçam essas duas esferas, pois, embora estejam sedimentados na memória coletiva, são também produtos da história, moldados por processos de seleção, significação e monumentalização.

A rápida desaparecimento de nossa memória nacional me pareceu demandar um inventário dos lugares onde ela havia eletivamente se encarnado e que, por vontade dos homens ou pelo trabalho dos séculos, restaram como os mais ruidosos símbolos: festas, monumentos e comemorações, mas também elogios, dicionários e museus (Nora, 1993, p.8).

Os “lugares de memória” desempenham uma função vital na articulação das identidades coletivas, especialmente as nacionais. Através da sacralização de certos momentos, figuras e espaços, uma comunidade constrói um “passado comum”, uma memória compartilhada que, por sua vez, torna-se um pilar na formação da identidade coletiva e nacional. A França, objeto de estudo primordial de Nora, oferece um fértil terreno de análise onde eventos, como a Revolução Francesa, e figuras, como Joana d’Arc, foram elevados à estatura de “lugares de memória”, refletindo e moldando a identidade nacional.

É imperativo destacar que os “lugares de memória” não são meros reflexos de um passado histórico, mas sim construções que, ao serem permeadas por valores, aspirações e traumas coletivos, tornam-se campos de negociação e contestação. Eles são frequentemente mobilizados em discursos e práticas que visam reforçar ou redefinir as identidades coletivas e, como tal, estão imbricados em dinâmicas de poder, tanto no âmbito interno de uma nação quanto no cenário internacional.

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos (Nora, 1993, p.12-13).

A obra de Pierre Nora (1993) instiga reflexões profundas acerca da natureza da memória, da história e da identidade, desvelando as relações entre estas entidades. Os “*lieux de mémoire*” nos convidam a contemplar o passado não como um domínio de fatos objetivos e estagnados, mas como um vasto campo de disputa e significação, onde memórias e histórias são constantemente forjadas, reformuladas e mobilizadas. Portanto, as contribuições de Nora proporcionam um valioso instrumento analítico e teórico para historiadores e pesquisadores da cultura.

Assim, o patrimônio cultural, em suas diversas manifestações, pode ser interpretado como uma entidade que habita este conceito, sendo tanto refúgio quanto expressão da memória de um povo.

O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os objetos simbólicos, com base em que eles tenham ‘qualquer coisa’ em comum. [...] Cabe ao historiadores analisar essa ‘qualquer coisa’, de desmontar-lhe o mecanismo, de estabelecer-lhe os estratos, de distinguir-lhe as sedimentações e correntes, de isolar-lhe o núcleo duro, de denunciar-lhe as falsas semelhanças e as ilusões de ótica, de colocá-la na luz, de dizer-lhe o não dito. [...] Lugar de memória, então: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer (Nora, 1993, p.26).

O patrimônio tangível, exemplificado através de monumentos, artefatos e locais históricos, serve como um repositório físico de memórias e narrativas passadas. Os monumentos, por exemplo, são estruturas edificadas que, em sua monumentalidade, materializam episódios, personagens e períodos históricos, objetivando perpetuar na paisagem urbana ou rural determinadas narrativas coletivas e oficiais. Essa perpetuação é muitas vezes carregada de escolhas políticas e ideológicas, nas quais certos eventos ou personagens são celebrados em detrimento de outros, moldando, assim, uma versão da história que é coletivamente lembrada e transmitida.

No que tange ao patrimônio cultural intangível, ele se manifesta por meio das práticas, expressões, saberes e técnicas que são transmitidos através das gerações e expressam a identidade e continuidade cultural de comunidades. A UNESCO, ao adotar a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial em 2003, reconheceu oficialmente a importância de práticas, representações, expressões, conhecimentos e habilidades transmitidos de geração em geração, como elementos essenciais na constituição e perpetuação da diversidade cultural e da criatividade humana.

O Artigo 2.º da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003) reforça que:

Esse patrimônio cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação com a natureza e da sua história, inculcando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana (UNESCO, 2003).

É nesse patrimônio imaterial que a memória coletiva é transmitida, através de festas, rituais, danças, músicas e outras práticas culturais, efemerizando nas ações humanas as reminiscências do passado.

Ao explorar a relação entre patrimônio cultural e memória coletiva, encontramos, imersos em um campo que não somente articula o passado com o presente, mas que também negocia, contesta e valida narrativas e identidades. Torna-se, portanto, imperativo encarar o patrimônio cultural não apenas como uma reminiscência estática do passado, mas como um espaço dinâmico de interação, onde memórias e identidades são constantemente (re)negociadas, (re)construídas e (re)significadas.

Para Britto (2015, p.117):

Nas últimas décadas, as reflexões sobre o campo do patrimônios vêm assumindo centralidade nas discussões acadêmicas, econômicas e políticas, ora como fonte significativa de preservação e promoção identitária, eleição de bens coletivos, mecanismo de desenvolvimento sustentável e transformação social, ora como experiência danosa que silencia a memória de determinados grupos sociais.

Stuart Hall (2014) elucida a questão da memória e identidade, ao refletir que as culturas nacionais evocam sentimentos de pertença através da criação de “narrativas de origem” e “tradições inventadas”, consolidando, assim, uma identidade nacional que permeia e, ao mesmo tempo, é permeada pelo patrimônio cultural. Hall sublinha a noção de que a memória, sendo uma reconstrução e não uma mera recuperação do passado, é instrumental na constituição das identidades culturais e nacionais, sendo o patrimônio um elemento fundamental na materialização dessas memórias construídas.

Entrelaçando as reflexões de Nora, Hall, a análise do patrimônio cultural enquanto manifestação física da memória coletiva nos convida a visualizar a história e a memória não como entidades estáticas e linearmente encadeadas, mas como construções fluidas e dinâmicas, moldadas e remoldadas através do tempo e do espaço. A salvaguarda e a interpretação do patrimônio cultural, tanto tangível quanto intangível, assumem, assim, um papel instrumental na orquestração das identidades e memórias coletivas, sendo um campo cuja complexidade e profundidade fornecem um manancial riquíssimo para explorar as formas com que o ser humano interage com seu passado, em constante negociação

com o presente e antecipação do futuro.

Fonseca (2003) ressalta que a preservação da memória das manifestações teria uma série de efeitos:

- 1) Aproxima o patrimônio da produção cultural, passado e presente.
- 2) Viabiliza leituras da produção cultural dos diferentes grupos sociais, dando-lhes voz não apenas na produção, mas também na leitura e preservação do sentido de seu patrimônio.
- 3) Cria melhores condições para que se cumpra o preceito constitucional do 'direito a memória' como parte dos 'direitos culturais' de toda sociedade brasileira (Fonseca, 2003, p. 72).

Jaques Le Goff (2003) pontua que a memória coletiva, que se entrelaça e se perpetua por meio do patrimônio cultural, não apenas serve como um registro do passado, mas também como um instrumento de poder e um campo de batalha onde diversas narrativas e identidades são constantemente negociadas e redefinidas.

O autor, em sua obra "*História e Memória*" (2003), oferece uma leitura que promove uma compreensão sobre como as sociedades formam, transmitem e reconfiguram suas memórias coletivas. Le Goff articula os caminhos nos quais a memória e a história se conectam, observando os processos pelos quais os eventos, personagens e épocas são lembrados, esquecidos, reimaginados e rememorados através das gerações.

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (Le Goff, 2003, p. 423).

Conforme Le Goff elucida sobre o conceito de "*memória histórica*", em que ela é dinâmica, moldada por agentes sociais, culturais e políticos, torna-se essencial explorar como o patrimônio cultural opera em consonância com essas variáveis. O historiador francês se atenta à maneira como o passado é reconstituído na memória coletiva, sendo manipulado e instrumentalizado, frequentemente com objetivos políticos e ideológicos, resultando, portanto, em uma versão do passado que reflete as lutas e aspirações do presente.

Este diálogo entre memória, história e poder, amplamente explorado por Le Goff (2003), invoca a necessidade de uma análise das práticas de patrimonialização e da produção de narrativas históricas no cenário contemporâneo. No contexto brasileiro, por exemplo, os conflitos e tensões que permeiam a memória e o patrimônio cultural são evidentemente visíveis na disputa de narrativas envolvendo a memória da escravidão, dos povos indígenas e de outros grupos marginalizados na história oficial. Assim, o patrimônio, ao ser identificado, preservado e interpretado, carrega consigo uma pluralidade de vozes, memórias e significados, os quais estão imersos em uma rede complexa de relações de poder, contestações e afirmações identitárias.

A abordagem de Le Goff nos convida a ver o patrimônio cultural como um elemento dinâmico que molda a memória coletiva e, por extensão, as identidades e narrativas nacionais e locais. Reconhecer as dimensões contestatórias e politizadas da memória e do patrimônio implica práticas de patrimonialização inclusivas e plurais, permitindo que múltiplas histórias e vozes coexistam e dialoguem nos espaços públicos.

A contribuição de Le Goff (2003) destaca a importância de uma postura crítica e reflexiva nas práticas relacionadas ao patrimônio cultural. À medida que avançamos nas discussões de patrimonialização, é crucial manter uma atitude inclusiva que permita ao patrimônio cultural ser um espaço de representação e reconhecimento da diversidade de memórias e histórias, fortalecendo uma compreensão coletiva do passado que valorize a multiplicidade das experiências humanas.

A memória, como entidade pulsante e multifacetada, permeia o patrimônio, resistindo e transcendendo fronteiras temporais, reconfigurando-se ao longo das eras. Embora Le Goff tenha focado nas manifestações medievais, sua influência continua relevante, influenciando reflexões sobre como as memórias são evocadas e transformadas no presente.

O papel do patrimônio cultural na sociedade contemporânea, como mediador de memórias e identidades, esfera de lutas simbólicas e terreno de poder e marginalização, requer um exame crítico contínuo. As reflexões contemporâneas e futuras no campo da memória e do patrimônio cultural estão entrelaçadas em uma rede complexa de relações, dialogando com o passado e projetando-se para o futuro, construindo pontes entre tradição e inovação, local e global, tangível e intangível, oficial e subalterno. Continuar essas reflexões, dialogando com os pensadores que moldaram o campo e respondendo aos desafios emergentes, é imperativo para quem navega no patrimônio cultural e na memória coletiva.

## **Memória e Identidade: Debate entre Stuart Hall, Joel Candau e a Produção de Significados**

As discussões teóricas acerca de memória, nas obras mencionadas, tece relações com a construção da identidade coletiva e individual. Os conceitos articulados por Stuart Hall (2014) e Joel Candau (2014) oferecem lentes analíticas pertinentes para explorar essas intrincadas relações.

No seio dos estudos culturais, Stuart Hall (2014) ressurge como uma figura imponente, cujas ideias inovadoras sobre identidade permeiam profundamente as discussões acadêmicas contemporâneas. Sob o manto de seus pensamentos, a identidade é destituída de sua fixidez e essencialismo, tornando-se um campo de constante negociação, transformação e luta.

Para Stuart Hall, a identidade não é uma entidade estática, substancial ou intrínseca. Ao contrário, ela é concebida como um processo de tornar-se, algo que é continuamente formado e reformulado através das experiências, interações e discursos culturais (Hall, 2014). Esta perspectiva de identidade, longe de ser uma essência inalterada, é um processo dinâmico que se articula por meio de diferenciações e relações de poder. Aqui, a identidade não é apenas uma questão de 'quem somos' ou 'de onde viemos', mas também de 'o que podemos nos tornar' e 'como somos representados'.

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2014, p.13).

Intrinsecamente, a identidade não está isenta das dinâmicas de poder; ela é, por sua natureza, politizada, sendo tanto um local de poder quanto de resistência. O conceito de identidade em Hall está entrelaçado com as questões de marginalização e resistência, sobretudo no que concerne às identidades culturais (Hall, 2014). Ele sugere que, embora as identidades possam ser fontes de opressão, elas também podem ser locais de resistência e agência, onde os sujeitos negociam, rejeitam e contestam as narrativas impostas sobre eles.

A diáspora, para Hall, oferece uma lente particularmente rica através da qual explorar as ideias de identidade cultural. Ele examina como as identidades culturais diaspóricas são frequentemente caracterizadas por hibridismo, multiplicidade e negociação entre diferentes culturas e tradições (Hall, 2014). A diáspora não dilui a identidade, mas a complexifica, trazendo à tona as múltiplas maneiras pelas quais as pessoas navegam e articulam suas afiliações culturais em contextos transnacionais.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (Hall, 2014, p. 12).

Em seu pensamento, a identidade emerge como um campo de inquirição e ação, uma arena na qual os significados são eternamente jogados, contestados e reformulados. A importância de sua obra reside em sua capacidade de nos fazer questionar, refletir e, reconhecer a diversidade e multiplicidade que informam as identidades contemporâneas.

O conceito de identidade em Hall é intrinsecamente ligado às questões de poder, representação e diferença, oferecendo uma visão sobre como os indivíduos se localizam, ou são localizados, em narrativas culturais e sociais em constante deslocamento.

Joel Candau (2014), por outro lado, é conhecido por seus estudos pioneiros sobre memória coletiva e antropologia da memória. Ele explora a complexidade da memória e da identidade, e como estas são configuradas e reconfiguradas através das práticas sociais e culturais. Para Candau (2014), a memória não é apenas um reflexo do passado, mas um complexo processo sociocultural que envolve a seleção, esquecimento e reconstrução de eventos e experiências, intrinsecamente entrelaçados com a construção da identidade (Idem, 2014).

Para toda manifestação da memória há uma verdade do sujeito, diferenças recuperadas entre a narração (a memória reconstituída, as maneiras de 'ter por verdadeiro') e a realidade factual: se podemos dizer que a verdade do homem é o que ele oculta, o fato de ocultar é também sua verdade (Candau, 2014, p. 72).

## Educação Patrimonial: Construindo Memórias e Identidades Coletivas

Ao alinharmos os pensamentos de Hall e Candau, compreendemos a memória e a identidade como processos dinâmicos e relacionais, sempre em transformação.

O patrimônio cultural não é apenas uma expressão da memória coletiva, mas também um agente na construção de identidades, através da materialização e negociação de significados, memórias e histórias. Nesse contexto, o patrimônio cultural e a memória tornam-se campos de luta pela representação, onde diferentes grupos disputam o poder de definir as histórias. Essas disputas têm implicações materiais e simbólicas, influenciando políticas presentes e futuras.

A memória, portanto, é um recurso valioso para a autodefinição e construção da identidade, servindo como elo com o passado e meio para imaginar futuros possíveis. As memórias coletivas, preservadas e celebradas através do patrimônio cultural, ajudam na construção de uma imagem compartilhada de quem somos, oferecendo espaço para negociação e reconfiguração dessas imagens. Essa perspectiva propõe uma consideração complexa e dinâmica da memória e do patrimônio cultural, incentivando o diálogo, inclusão e justiça no presente e futuro.

A integração dos paradigmas de Stuart Hall e Joel Candau nos permite explorar a memória como um campo dinâmico onde identidades são negociadas e reconfiguradas. Hall desconstrói a identidade como algo fixo, enfatizando sua natureza relacional e situada. Identidades são continuamente formadas e transformadas em relação às representações culturais. Candau, por sua vez, vê a memória coletiva como uma prática social ativa que estrutura e é estruturada pelas relações sociais. Ele destaca como memórias são lembradas e esquecidas de maneiras intrinsecamente sociais e ligadas à identidade.

Assim, as representações do patrimônio cultural são pontos onde memória coletiva e identidades sociais são articuladas e contestadas, construindo e reformulando memórias e identidades. Hall e Candau elucidam a importância de abordar a memória e o patrimônio cultural de forma crítica, reconhecendo suas dimensões políticas e seu papel na construção de identidades, encorajando-nos a ver memória e identidade como processos contínuos, vitais para futuros mais justos e inclusivos.

A aplicação dos conceitos de identidade e memória na educação patrimonial é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência coletiva que valorize e preserve o patrimônio cultural. A memória, entendida como um processo dinâmico e contínuo de construção e reconstrução de narrativas, está profundamente entrelaçada com a identidade, que se forma a partir das lembranças e tradições compartilhadas por uma comunidade. Integrar esses conceitos à educação patrimonial não só enriquece a compreensão do passado, mas também fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva em relação ao patrimônio cultural.

A educação patrimonial, ao incorporar as dimensões de identidade e memória, promove uma abordagem holística e inclusiva, que reconhece a diversidade cultural e a multiplicidade de narrativas que compõem o tecido social. Por meio de atividades educativas, como visitas a sítios históricos, oficinas práticas e projetos colaborativos, os indivíduos são encorajados a explorar e refletir sobre suas próprias histórias e identidades, bem como sobre aquelas de outros grupos. Isso não apenas amplia o conhecimento sobre o patrimônio cultural, mas também fomenta o respeito e a valorização das diferentes culturas e experiências que coexistem em uma sociedade.

Ao aplicar os conceitos de identidade e memória na educação patrimonial, criam-se oportunidades para que as comunidades se reconectem com seu passado, compreendam melhor seu presente e imaginem futuros mais inclusivos e sustentáveis. Essa abordagem educativa não só preserva o patrimônio cultural, mas também fortalece a coesão social, promovendo um diálogo contínuo entre o passado e o presente e incentivando uma participação ativa na proteção e valorização das heranças culturais.

A relação entre memória, identidade e educação patrimonial é fundamental para a compreensão de como as sociedades constroem, preservam e transmitem suas histórias e heranças culturais. A memória coletiva, que abrange as lembranças compartilhadas por uma comunidade, é intrinsecamente ligada à identidade cultural, fornecendo uma base para a construção de um senso de pertencimento e continuidade. A educação patrimonial, por sua vez, atua como uma ponte que conecta essas memórias e identidades ao presente, promovendo a valorização e a preservação do patrimônio cultural.

A memória, conforme teorizada por autores como Pierre Nora e Jacques Le Goff, não é um simples registro do passado, mas um campo dinâmico de reconfiguração contínua. Ela é moldada pelas interações sociais e contextos de poder, sendo constantemente influenciada pelas narrativas que as sociedades escolhem preservar e celebrar. A identidade cultural emerge dessas memórias compartilhadas, formando-se a partir das práticas, tradições e símbolos que uma comunidade considera importantes para definir quem são e de onde vêm.

Nesse contexto, a educação patrimonial desempenha um papel crucial. Ela não apenas transmite conhecimentos sobre o patrimônio cultural, mas também fomenta uma compreensão crítica das memórias e identidades associadas a esses bens culturais. Através de programas educativos, é possível sensibilizar as pessoas sobre a importância de preservar e valorizar suas heranças culturais, incentivando-as a participar ativamente na proteção do patrimônio.

A educação patrimonial promove a inclusão de diversas vozes e narrativas, garantindo que a diversidade cultural seja reconhecida e respeitada. Isso é particularmente importante em sociedades plurais como a brasileira, onde múltiplas memórias e identidades coexistem. Ao incluir histórias e contribuições de grupos marginalizados, a educação patrimonial ajuda a construir uma narrativa mais abrangente e representativa do passado, promovendo a justiça social e a coesão comunitária.

Além disso, a educação patrimonial contribui para a formação de cidadãos informados e engajados. Ao aprender sobre a história e o significado do patrimônio cultural, as pessoas desenvolvem um senso de responsabilidade e pertencimento, tornando-se mais dispostas a proteger e valorizar esses bens. Isso é essencial para a sustentabilidade das políticas de preservação, garantindo que o patrimônio cultural continue a ser apreciado e protegido pelas futuras gerações.

As atividades de educação patrimonial podem incluir visitas a sítios históricos, participação em projetos de restauração, oficinas sobre técnicas tradicionais e eventos culturais. Essas experiências práticas permitem que as pessoas vivenciem o patrimônio cultural de maneira tangível, reforçando a conexão emocional e intelectual com suas memórias e identidades.

Assim, a educação patrimonial pode ser vista como uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a vivência cotidiana das comunidades. Ela permite que as pessoas compreendam o valor dos monumentos, tradições e artefatos não apenas como relíquias do passado, mas como elementos vivos que moldam a identidade coletiva e individual.

Por meio de programas educativos bem estruturados, é possível promover o engajamento da juventude com o patrimônio cultural. Atividades práticas, como visitas a sítios históricos, participação em projetos de restauração e a realização de eventos culturais, ajudam a criar uma conexão emocional e intelectual com o patrimônio. Isso, por sua vez, fortalece o sentido de pertencimento e responsabilidade pela preservação desses bens.

A educação patrimonial também desempenha um papel crucial na inclusão social. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, ela contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa. Programas que envolvem comunidades marginalizadas e sub-representadas garantem que suas histórias e contribuições sejam integradas à narrativa nacional, promovendo um sentimento de pertencimento e respeito mútuo.

Neste sentido, a educação patrimonial vai além das fronteiras das salas de aula e dos museus. Ela se torna um instrumento de transformação social, capaz de fomentar o desenvolvimento sustentável e a coesão comunitária. Ao integrar práticas educativas com políticas de preservação, cria-se um ambiente onde o patrimônio cultural é visto como um recurso dinâmico e acessível, enriquecendo a vida das pessoas e contribuindo para o desenvolvimento de sociedades mais justas e inclusivas.

A importância da educação patrimonial é sublinhada por sua capacidade de criar cidadãos informados e engajados, que reconhecem o valor do patrimônio cultural e estão dispostos a defendê-lo. Em última análise, ela ajuda a garantir que o patrimônio cultural não seja apenas preservado, mas também vivenciado e apreciado, mantendo-se relevante para as gerações futuras.

Portanto, a educação patrimonial deve ser vista como uma componente essencial das políticas de preservação do patrimônio cultural. Ela não apenas enriquece o entendimento e a apreciação do patrimônio, mas também fortalece as bases para a construção de uma identidade coletiva mais inclusiva e diversa. Ao proporcionar às comunidades as ferramentas para entender e valorizar seu patrimônio, a educação patrimonial contribui para a construção de um futuro em que todas as memórias e identidades sejam reconhecidas e celebradas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do SPHAN, no século XX, não só estabeleceu políticas de preservação, mas também abriu caminho para uma reflexão mais profunda sobre a importância da educação patrimonial na sociedade brasileira. A educação patrimonial surge como uma ferramenta vital para sensibilizar e engajar a comunidade na proteção e valorização de seu patrimônio cultural, garantindo que as futuras gerações compreendam e apreciem a riqueza de sua herança.

A educação patrimonial tem um papel crucial na transmissão de conhecimentos

sobre o patrimônio cultural, permitindo que as pessoas desenvolvam um senso crítico e apreciem a diversidade cultural presente em suas comunidades. Ela promove uma compreensão mais ampla das histórias e memórias que formam a identidade coletiva, incentivando a participação ativa na preservação desses bens. Conforme apontado por autores como Pierre Nora, Jacques Le Goff e Stuart Hall, a memória e a identidade são processos dinâmicos e continuamente moldados pelas interações sociais e culturais. Nesse contexto, a educação patrimonial atua como um mediador entre o passado e o presente, facilitando a construção de narrativas inclusivas e plurais.

Além disso, a educação patrimonial oferece um espaço para o diálogo e a negociação de significados, permitindo que diferentes grupos sociais reconheçam e celebrem suas histórias e contribuições. Essa abordagem inclusiva é fundamental para garantir que as políticas de preservação do patrimônio não sejam centralizadas e excludentes, mas que reflitam a diversidade e a complexidade das memórias e identidades brasileiras.

Programas de educação patrimonial, implementados em escolas, museus e comunidades, promovem atividades que vão desde visitas guiadas e oficinas até projetos colaborativos de pesquisa e documentação. Essas iniciativas não apenas educam, mas também empoderam indivíduos e comunidades, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem guardiões de seu próprio patrimônio cultural.

Ao alinhar a educação patrimonial com as políticas de preservação, cria-se uma rede de proteção mais robusta e sustentável, na qual o conhecimento e o respeito pelo patrimônio cultural são transmitidos de geração em geração. A integração dessas práticas educativas é essencial para a construção de uma sociedade que valorize e proteja seu patrimônio cultural, reconhecendo-o como um recurso valioso para a formação da identidade e da memória coletiva.

Os conceitos de memória e identidade propostos por autores como Pierre Nora (1993), Le Goff (2003), Joel Candau (2014) e Stuart Hall (2014), não apenas retratam vivências passadas e heranças compartilhadas, mas também ressaltam as complexas e, frequentemente, conflitantes trajetórias que ajudam a moldar as concepções contemporâneas de quem somos e a que pertencemos enquanto sociedade.

No contexto brasileiro, tais dinâmicas se tornam particularmente evidentes nas políticas de patrimônio, onde diversas vozes e memórias buscam espaço e visibilidade no palco nacional. O patrimônio cultural, no cerne dos estudos sobre memória e identidade, se posiciona não apenas como um espetáculo de reverências passadas, mas como um campo ativo de práticas e significados que dialogam diretamente com as experiências e aspirações contemporâneas. A preservação de bens culturais tangíveis e intangíveis, sejam eles monumentos, práticas ou expressões culturais, converte-se em um complexo diálogo sobre valores, pertencimentos e trajetórias, refletindo não apenas as permanências, mas as transformações que caracterizam a história e a cultura brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, R., CHAGAS, M. **Memória e patrimônio: Ensaios contemporâneos**. DP&A Editora. (2003).
- BRITTO, Clóvis Carvalho. **A terceira margem do patrimônio: o rio Vermelho e a configuração do habitus vilaboense** - Diálogos (Maringá), v. 18, p. 975- 1004, 2015.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Leticia Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHOAY, F. (2001). **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade/UNESP.
- ESCÓSSIA, F. R. D. (2002). **As políticas de patrimônio cultural: a trajetória do serviço do patrimônio histórico e artístico nacional – 1937-1979**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural**. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 56-76.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda**. Os discursos do Patrimônio Cultural no Brasil . Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014
- HARTOG, François. **Tempo e patrimônio**. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul-dez. 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 2003.
- NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. *Projeto História*, n. 10, 1993
- UNESCO. **Convenção Para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris. (2003)

# Rompendo barreiras internas: medos e descobertas de um homem no estágio em educação infantil

João Paulo Elias Oliveira  
Zilana Teixeira Marcelino

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir a partir das experiências vivenciadas por um homem no contexto do estágio supervisionado em Educação Infantil enquanto discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. O estágio supervisionado foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI na cidade de Natal/RN. As atividades foram conduzidas em uma turma composta por crianças com idades entre 2 e 3 anos. As reflexões realizadas antes, durante e depois do estágio partem de receios, medos e tensões diante da passagem por um ambiente educativo majoritariamente feminino: as escolas de Educação Infantil. Para a construção do relato, utilizo, além das memórias, o diário de campo do estágio contendo informações detalhadas do momento formativo, como também os diálogos com a comunidade escolar. Para pensar as experiências vividas e refletir sobre elas, utilizo autores como Sayão (2005) para refletir sobre a presença do homem na Educação Infantil, Louro (1997; 2000; 2004), para pensar sobre o gênero na Educação, (Kramer, 2007; Oliveira, 2002) pelas quais me oriento em relação à Educação Infantil e a Infância, dentre outros. Ao final, com base nas reflexões realizadas, penso que o momento do estágio na Educação Infantil deve destacar a relevância de profissionais qualificados, independentemente do gênero, na promoção da igualdade e enriquecimento do ambiente educacional. Este relato busca desafiar preconceitos, contribuindo para uma visão mais igualitária na Educação Infantil e na criação de perspectivas positivas de atuação para homens pedagogos.

**Palavras-chave:** gênero; educação infantil; estágio supervisionado; docência; homens.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é hoje, um espaço feminino. Diferente de outros ambientes, na educação básica, especialmente no papel de professora de crianças, as mulheres seguem em maioria, dominando as funções, isso porque a educação e o cuidado de crianças pequenas está associada às mulheres por uma convenção social e cultural. Justifica-se



que, supostamente, elas trazem consigo o inato instinto maternal. Por este motivo, desde que os espaços institucionalizados de educação nasceram, elas foram para lá designadas.

Fundamentado pelas ideias do suíço Heinrich Pestalozzi (1746-1827) de que o educar deveria ocorrer em um ambiente natural, amoroso e evidenciando o que a criança já tinha dentro de si, o alemão Friedrich Froebel (1782-1852), foi o responsável por criar o primeiro Jardim de Infância. Uma instituição que acentuava o aprendizado lúdico, a exploração ativa e a interação social. Apesar de terem sido fechados pelo governo alemão, os Jardins de Infância de Froebel influenciaram abordagens pedagógicas modernas, que se espalharam por vários países no mundo, inclusive no Brasil, no final do século XIX (Oliveira, 2002).

Com o surgimento das instituições destinadas às crianças pequenas com um olhar de cuidado para elas, as mulheres foram, justamente pelos preceitos sociais e culturais, direcionadas para este trabalho. Compreendia-se que já lhe era comum cuidar do lar, da família e, principalmente das crianças (Louro, 1997), o que levou ao aumento gradual de sua presença nesse campo. Percebia-se as mulheres como as primeiras educadoras “por natureza”, portanto, nada mais apropriado do que lhes confiar a educação da infância como uma extensão da maternidade (Louro, 2004). Hoje, na segunda década dos anos 2000, elas dominam esse nicho na educação básica.

Perceber a Educação Infantil como um campo majoritariamente de mulheres é um dos motivadores para esta pesquisa, uma vez que, como estudante de pedagogia, essa inquietação me acompanhou durante a graduação. Já atuo como professor de geografia há alguns anos, lecionando nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto em escolas públicas quanto privadas. Em 2018, decidi iniciar a graduação na Licenciatura em Pedagogia, pois sempre tive o desejo de trabalhar com crianças. No entanto, minha visão de atuação se limitava aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e não incluía a Educação Infantil.

Isso se deve aos receios e preconceitos que internalizei em relação à forma que os homens são vistos como sujeitos não pertencentes ao campo específico da Educação Infantil. Uma vez graduando, vi-me em um ambiente dominado por mulheres, o que se estendeu ao longo dos quase cinco anos de graduação. Portanto, este trabalho surge de aflições pessoais desde o momento em que considerei ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Outro fator preponderante desta escrita foi a minha experiência no estágio obrigatório supervisionado na Educação Infantil, componente cursado no período de 2022.2, em que atuei por 40 horas numa escola para crianças. Considero o estágio supervisionado como um campo de conhecimento e pesquisa que busca a integração indissociável entre teoria e prática. A partir dele, o graduando se aproxima da realidade futura de atuação e é estimulado à reflexão crítica, não devendo ser o estágio encarado apenas como uma parte prática da formação docente (Pimenta; Lima, 2006).

Com o olhar investigativo, estagiei em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, na cidade do Natal/RN, trabalhando com crianças de três anos, em uma turma do nível II. Essa experiência despertou um medo latente e trouxe consigo a sensação inicial de

não pertencimento àquele ambiente, especialmente porque não havia nenhum profissional homem da pedagogia naquele CMEI. Apenas mulheres.

Os homens que ali estavam ocupavam as funções de portaria e auxiliar administrativo na gestão, reforçando que os homens, mesmo trabalhando em um ambiente cuja maioria de pessoas são mulheres, atuam em papéis representativos de sua condição de homem (Silva, 2000). Essas funções seriam as “fora de sala e aula”, como as de gestão escolar, inspeção, administração, e não a de professor (Monteiro; Altmann, 2014). Na escola havia ainda homens na portaria, ou seja, na segurança. Essa distribuição de funções ressalta uma divisão de trabalho baseada em gênero, onde os homens eram e ainda são vistos como líderes, provedores e protetores, enquanto as mulheres eram e são foco desta proteção (Louro, 2012).

Durante o estágio, pude perceber a grande aceitação tanto por parte das crianças quanto do corpo docente em relação à minha presença naquela instituição. A equipe foi acolhedora e receptiva, e o medo foi substituído por um sentimento de pertencimento. À medida que os dias passavam, a sensação do “sim” foi se fortalecendo.

Sim, aquele lugar também era meu, afinal estou me graduando para atuar inclusive nesses espaços. Sim, terei o mesmo diploma que uma mulher graduada em Pedagogia. E sim, tanto o professor homem quanto a professora mulher podem trabalhar na Educação Infantil, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (Brasil, 2006). Em outras palavras, todo profissional qualificado, independentemente de seu gênero, pode atuar nesta etapa da educação básica, visto que nenhum documento orientador ou normativo menciona qualquer distinção entre homens e mulheres para ocupação desses cargos (Silva, 2016). Foi esta experiência o ponto de partida dessa escrita.

Assim, esta pesquisa busca responder a questões como: Quais são os principais desafios que os estagiários homens enfrentam ao atuar na Educação Infantil? Quais os benefícios da presença do homem no estágio da Educação Infantil, tanto para as crianças quanto para a diversificação do quadro profissional nesse campo? Para alcançar a reflexão crítica desses questionamentos, este trabalho parte da pesquisa bibliográfica, modalidade essa que é adotada em qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico, já que permite ao pesquisador ter acesso aos conhecimentos já adquiridos sobre o tema proposto, se colocando como impulsionadora do aprendizado (Brito; Oliveira; Silva, 2021).

Aporto a escrita e as reflexões a partir de Guacira Lopes Louro (1997; 2004; 2012) entre outras, pelas quais me oriento no que se refere às questões de gênero e sobre o domínio das mulheres na educação de crianças pequenas. Parto de textos que dissertam sobre a Educação Infantil e a infância, com autoras como Catarina Almeida Tomás (2001), Zilma Ramos de Oliveira (2002) e Sonia Kramer (2007). No que se refere ao campo de estágio, apoio-me em Maria Socorro Lucena Lima e Selma Garrido Pimenta (2006), nas quais encontrei inspiração para refletir sobre minha experiência do estágio com um olhar investigativo. Ainda para refletir sobre o homem na Educação Infantil, me debruço em Deborah Sayão (2005), Mariana Monteiro e Helena Altmann (2014), entre outros.

Apesquisa realizada e apresentada a seguir pretende contribuir com as investigações sobre a presença do estagiário homem na Educação Infantil por ser um tema ainda pouco

explorado. A constatação se dá após uma pesquisa no site do repositório de trabalhos de conclusão dos cursos de graduação da UFRN realizada nos meses de abril e maio de 2023, tendo como foco a janela temporal de 2015 até o final de 2022. Utilizei nessa busca no repositório, as palavras chaves desse trabalho, a saber: Gênero, Educação Infantil, Estágio Supervisionado, Docência, Homens. A partir delas, foram encontrados 203 trabalhos, no entanto, identifiquei que nenhum deles fala diretamente sobre as experiências de um estagiário homem na escola de crianças pequenas.

Dentre os trabalhos de conclusão de curso encontrados, apenas 15 possuem o estágio supervisionado como tema central, porém nenhum promove a reflexão de um homem no estágio em Educação Infantil, se distanciando deste relato. Os textos encontrados que falam sobre o estágio supervisionado, versam sobre outros focos.

Percebe-se, então, que a temática do estudante de pedagogia no estágio na Educação Infantil ainda é um foco de pesquisas pouco explorado. Neste sentido, somando meu interesse pessoal em me debruçar sobre o tema, a lacuna observada nas buscas por trabalhos de conclusão de curso na licenciatura em pedagogia na UFRN, este estudo pretende refletir sobre a experiência de homens que atuam como estagiários na Educação Infantil, medos, aflições, descobertas e até esperanças de um possível campo de atuação.

Para a escrita do texto que segue, foram utilizadas informações coletadas no diário de campo do estágio. Nele registrei observações e interações vivenciadas durante o período de estágio supervisionado. São anotações que servem como ponto central de reflexão sobre minha experiência. Cada sentimento, rotina ou situação que chamou minha atenção com maior intensidade foi descrita detalhadamente no diário, ferramenta de grande importância já que ali está a realidade vivida e descrita, ponto de partida para pensar sobre si e suas experiências (Silva, 2011). Assim, este trabalho, além de uma pesquisa bibliográfica, tem caráter de uma pesquisa qualitativa, uma vez que pretende compreender um determinado fenômeno em seu ambiente natural, ou seja, onde ele ocorre de forma espontânea (Brito; Oliveira; Silva, 2021).

Assim, o relato está dividido em três partes, com o objetivo de apresentar de forma organizada a minha experiência durante o estágio supervisionado obrigatório e as reflexões a partir dele. Na primeira parte, caracterizo a instituição educativa em que realizei o estágio supervisionado. Na segunda parte, falo da minha experiência enquanto estagiário homem numa turma de Educação Infantil. Relato os sentimentos vivenciados a partir do contato com as crianças e com a comunidade escolar em geral, abordando os desafios e os contentamentos de ajudar a conduzir as atividades pedagógicas. Na terceira e última parte, apresento as reflexões após essa rica experiência vivida enquanto estagiário homem na Educação Infantil. Discuto os aspectos que mais impactaram enquanto profissional em formação.

## IMERSÃO NO CONTEXTO: O LOCAL DO ESTÁGIO

O estágio supervisionado curricular obrigatório em Educação Infantil revelou-se uma trilha importante em minha formação. Apesar de atuar como professor nos Anos Finais do Ensino Fundamental por quase 10 anos, como graduando em pedagogia, sempre encarei

o estágio em Educação Infantil como um desafio marcante. Desafio que foi agravado pela associação comum entre o estágio nessa área e as mulheres, o que me levou a não me enxergar atuando na etapa inicial da educação básica.

Com o tempo, compreendi que, assim como no exercício da profissão temos a prática, o estágio supervisionado em Educação Infantil não deveria ser diferente. Foi por meio da aplicação das teorias aprendidas em todos os componentes curriculares da graduação em pedagogia cursados até ali, em conjunto com a prática real no ambiente escolar durante o estágio, que finalmente me vi capaz de atuar na Educação Infantil. Isso foi possível visto que o estágio nos prepara para esse trabalho docente coletivo (Pimenta; Lima, 2006).

O estágio em questão, visa a imersão do graduando em Pedagogia em uma escola de Educação Infantil, de modo a realizar observação participante, além de atividades como a análise documental, planejamento didático e a prática docente na Educação Infantil. Para isso, o tempo que compreende o estágio é dividido em três momentos. O primeiro deles o graduando se ocupa da observação da turma, todo seu contexto, a rotina escolar. Em seguida caminha para a observação participante, com o auxílio no planejamento e das atividades realizadas junto à docente titular da turma, da prática como um todo e dos modos de avaliação na Educação Infantil. O terceiro momento é caracterizado pelo planejamento e regência, onde pude assumir a turma de forma supervisionada. Essa experiência é primordial na formação do futuro profissional da pedagogia, pois se trata de uma das possibilidades do seu campo de atuação.

O estágio supervisionado curricular foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, localizado no bairro do Planalto, bairro periférico na zona oeste do município de Natal/RN. Fundada no ano 2000, a instituição atende um público, em grande parte, formado por famílias em situação de vulnerabilidade social. O CMEI foi escolhido devido ao fato de alguns dos meus familiares morarem em sua proximidade e me indicarem a possibilidade. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atende sete turmas divididas em creche e pré-escolar acolhendo crianças com idades entre 2 e 5 anos.

De acordo com os dados do último Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2022), ano de realização do estágio, constatou-se a matrícula de 340 crianças naquele CMEI, sendo 11 delas na modalidade de educação inclusiva, 67 na creche e 262 na pré-escola. Além disso, é relevante destacar que a frequência média de comparecimento das crianças era considerada boa pela gestão escolar.

É uma instituição de pequeno porte, limpa e organizada, apesar da infraestrutura física apresentar limitações. Chamo a atenção para a infraestrutura por compreender que esta será basilar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, visto que o envolvimento das crianças nas atividades exige dos Centros de Educação Infantil, espaços adequados, materiais disponíveis, além da formação docente adequada (Rodrigues; Klein, 2010). Neste sentido, observei ainda que o CMEI é carente de acessibilidade, necessitando de, por exemplo, a construção de rampas de acesso para garantir a inclusão de todos.

A turma onde realizei meu estágio supervisionado era do turno matutino, com

crianças de 3 anos de idade. A professora titular demonstrava um comprometimento notável em tornar o ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento dos pequenos, com o apoio da gestão escolar. A abordagem calorosa e afetiva da professora incentivava ativamente a participação das crianças nas atividades, priorizando o desenvolvimento de suas potencialidades, pondo em prática a ideia de que os cuidados, a atenção e o acolhimento são fundamentais na Educação Infantil (Kramer, 2007).

A sala de atividades era bem iluminada e repleta de brinquedos variados, com um cantinho da leitura e um espaço para o “faz de conta”. No entanto, notei que, embora o cantinho da leitura e o “faz de conta” oferecessem oportunidades valiosas para o letramento e a criatividade das crianças, a falta de mediação adequada e recursos suficientes, em alguns momentos tendiam a limitar seu potencial (Souza; Cosson, 2018). Por outro lado, a sala, apesar dos recursos limitados e alguns problemas estruturais de responsabilidade do poder público, oferecia uma gama de possibilidades para a promoção do aprendizado e da criatividade das crianças. Valendo destacar a dedicação da professora em buscar os recursos para o cantinho da leitura e do “faz de conta” por conta própria, demonstrando seu compromisso com o desenvolvimento das crianças.

A turma que me acolheu era mista, com meninas e meninos, de nível II, no turno matutino, ou seja, tempo parcial. O grupo era composto por 23 crianças matriculadas, porém com uma frequência regular média de 19 crianças/dia, na faixa etária entre 2 e 3 anos de idade. À frente da turma havia uma professora titular, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, atuando na educação há mais de 10 anos, além de uma estagiária, graduanda em Pedagogia pela Universidade Potiguar – UnP. A gestão e a professora se empenhavam em realizar tudo o que estava ao seu alcance para aprimorar o ambiente escolar, proporcionando às crianças um espaço acolhedor.

Assim como a turma em que o estágio foi realizado, todas as outras turmas tinham como docente titular uma mulher, o que pode deixar um estagiário homem de início bem desestimulado. Em pleno século XXI, uma cidade com mais de 750 mil habitantes como Natal - RN (IBGE, 2022) reproduz o apagamento de homens na educação básica, o que é lamentável. As mulheres ainda dominam tal lugar na Educação Infantil, de forma massiva, principalmente por ser uma ocupação vista como uma extensão do papel tradicionalmente atribuído às mulheres, justificando-se que elas são mais sensíveis, pacientes e aptas com relação ao cuidar (Louro, 2012).

Foi este o espaço em que o estágio foi realizado, com suas potencialidades e dificuldades. O olhar crítico sobre este espaço foi possível a partir de estudos anteriores durante o curso de pedagogia, dentre eles, o estudo acerca da Educação Infantil. Para construir esta pesquisa, no próximo ponto, trago um contexto mais teórico da Educação Infantil, explorando sua importância, e também do estágio obrigatório supervisionado como parte crucial dessa experiência relatada aqui.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Antes de me compreender como estagiário homem na Educação Infantil, foi importante compreender que o estágio, quase sempre entendido como o processo da

aplicação da teoria acadêmica na prática, extrapola essa dimensão. Vale ressaltar que esse conceito está se transformando, tornando o estágio supervisionado em um momento sim de aplicação, mas também de reflexão da teoria e da pesquisa com e da prática docente, na intencionalidade de formar profissionais mais críticos à realidade escolar (Pimenta; Lima, 2006).

O estágio supervisionado em Educação Infantil é um dos principais momentos da formação dos futuros profissionais da Pedagogia, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica do sistema educacional segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No entanto, o estágio supervisionado vai além de uma exigência legal, e sim uma oportunidade para aprender, crescer e também se descobrir na área da Educação Infantil. É a oportunidade de aprendizado conjunto entre os estagiários, professores, outros profissionais da comunidade escolar, como também auxilia no desenvolvimento da experiência e do fazer pedagógico (Ferreira; Gregorio; Schmidt, 2019).

Além disso, Silva (2011) nos fala que o momento do estágio supervisionado, vem a perpassar essa etapa de ser apenas a prática formativa, mas também uma prática de inserção, relação e presença para fortalecer as conexões, entre as de instituições de ensino superior, as escolas e a própria sociedade que enxerga a universidade chegando mais próxima dela. Isso tende a promover práticas educativas mais eficientes e significativas, estimulando a busca constante por uma melhor Educação Infantil, e uma melhor formação para futuros profissionais comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças na primeira fase da educação básica escolar (Ferreira; Gregorio; Schmidt, 2019).

Antes do momento do estágio supervisionado, estudos foram realizados em diversos componentes, dentre eles os componentes que construíram conhecimento acerca da Educação Infantil. Foram neles que compreendi que, antes de se instituir a educação da infância as crianças, elas eram vistas como pequenas adultas no período medieval, entre os séculos V e XVI, principalmente as que pertenciam a classe trabalhadora. Já nas classes mais favorecidas, a criança tinha algo de divino, vista de forma diferente, como um ser em transformação que deveria ser cuidado e acompanhado (Tomás, 2001). Até o século XVI, a criança, a partir dos seis ou sete anos de idade, pertencia à sociedade dos adultos, não lhe sendo dispensado um tratamento diferenciado (Tomás, 2001). O conceito “criança” se modificou, e atualmente está é entendida como sujeito social, histórico e de direitos, que se constrói nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas em sociedade (Pereira; Deon, 2022).

O olhar para a infância também passou por mudanças. Ariès (1981) fala que até o século XVI não existia um sentimento de infância e a consciência de distinguir esta da fase madura humana não acontecia. Ainda no século XVI, os adultos observam a ingenuidade, gentileza e graciosidade, despertando assim, a curiosidade para se entender a mente dos pequenos pelos mais velhos, a fim de moldá-las. Com o tempo, a infância começa a ser vista similarmente ao que compreendemos hoje, porém, salienta-se que não de forma homogênea e uniforme. Vai depender muito de questões econômicas, políticas, históricas e principalmente sociais, assim como as demais transformações sociais que ocorreram na humanidade (Tomás, 2001).

Em meio a tantas mudanças históricas e conceituais, nos séculos XV e XVI com o

crescimento industrial europeu, os homens e algumas mulheres começaram a atuar em novos postos de trabalho, nas novas unidades industriais estabelecidas em cidades que tiveram uma grande expansão. Nelas, as famílias, de modo geral, encontraram oportunidades de todos poderem trabalhar. Essa alteração no mercado de trabalho fez também nascer um novo nicho de mercado para mulheres que não foram para as unidades fabris. Paschoal e Machado asseveram que:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (Paschoal; Machado, 2009, p. 80).

Gradualmente, foram surgindo locais de caráter filantrópico, porém mais formais, para atendimento infantil fora da família. Na Europa, as crianças pobres, dos dois aos três anos de idade, eram incluídas em instituições que, apesar de não terem caráter instrucional formal, logo passaram a ter atividades de canto, memorização religiosas e alguns exercícios visando um início de alfabetização. Para os pioneiros religiosos, essas sendo as primeiras escolas infantis, deveriam desenvolver regras morais e valores religiosos (Oliveira, 2002).

Para as crianças acima de três anos, a principal preocupação era combater a péssima condição de saúde infantil que assolava os grupos desfavorecidos da Europa. Em salas compostas por cerca de duzentas crianças, esses pequenos menos afortunados, aprendiam sobre obediência, moralidade, devoção e valor ao trabalho. Essas iniciativas fizeram diminuir bastante as taxas de mortalidade infantil, sendo elas melhores assistidas em alimentação e cuidados (Oliveira, 2002).

Oliveira (2002) destaca várias propostas de educação de crianças utilizadas naquele momento histórico. Eram propostas aportadas em Comenius (1592-1670) para quem o ser humano tem a necessidade de ser formado para se tornar alguém, em Jean Jacques Rousseau (1712-1778) para quem educar crianças tinha valor em si mesma e que se deveria seguir os ritmos naturais infantis, contrariando dogmas religiosos da época.

Tenreiro (2019) aponta o educador Friedrich Froebel (1782-1852), criador do primeiro Jardim de Infância, lugar em que as crianças desabrochariam e estariam livres para aprender sobre o mundo a partir dali. Os Jardins de Infância se diferenciavam das instituições assistenciais por terem dimensão pedagógica e das escolas posteriores, pois não pretendiam moldar os pequenos para seus anseios próprios. O Jardim de Infância era dedicado ao cuidado das crianças pequenas, mas também ao contato com a natureza e a liberdade para aprender sobre si e sobre o mundo.

Os cuidados e a educação das crianças pequenas eram antes vistos como deveres exclusivamente das famílias, principalmente das mães e de outras mulheres que as compunham (Oliveira, 2002). Em meados do século XIX, com as mulheres buscando mais inserção no mercado de trabalho e possibilidades fora do lar, encontram na educação, principalmente nos primeiros anos da educação básica, um excelente campo de atuação, já que eram vistas como cuidadoras naturais de detentoras de afeto (Louro, 2012).

As mulheres foram direcionadas para a educação básica por ser uma opção

esperada ou socialmente imposta, como a sociedade as enxergavam como ideais para tal função, e também em razão de precisarem trabalhar para terem sua emancipação enquanto cidadã de direito (Louro, 2012). Quando começaram a trabalhar fora de casa, isso as tornou independentes, mas também fez com que as pessoas questionassem suas vidas particulares. Um exemplo disso era a ideia da professora solteira. As pessoas admiravam o quanto elas se dedicavam ao trabalho, mas algumas vezes as viam como pessoas que não tinham vida pessoal ou família, só existindo para seus trabalhos, chegando até às cobrar em relação a isso (Louro, 2012).

Além dos fatores já citados que tentam justificar a presença das mulheres na Educação Infantil, Louro (2012) apresenta uma série de argumentos históricos e educacionais que contribuíram para a presença quase exclusiva de mulheres na Educação Infantil. A autora cita a laicização e regulamentação da educação que tornaram as escolas mais seculares e profissionalizadas, permitindo mais abertura às mulheres. Além disso, a associação entre a Educação Infantil e a maternidade, em conjunto com expectativas comportamentais, também influenciaram a escolha das mulheres para essa carreira.

Louro (2012) explica que a valorização da formação moral das mulheres até a associação da educação delas com a modernização da sociedade são justificativas que refletem historicamente sobre essa inserção. A ligação entre a docência e as características tidas como “tipicamente femininas”, como a paciência e a afetividade, também desempenharam papéis significativos na promoção das mulheres na Educação Infantil. Além disso, as mudanças comportamentais, sociais e econômicas, incluindo a urbanização, industrialização e crescimento desenfreado das cidades contribuíram para as mulheres na educação, já que com o crescimento, novas atribuições no mercado de trabalho foram surgindo. Esses argumentos moldaram o pensamento das mulheres como “naturais educadoras” e desempenharam um importante papel na evolução da presença das mesmas na Educação Infantil ao longo do tempo.

Partindo para o próximo momento, trago a reflexão sobre o estágio supervisionado obrigatório na Educação Infantil, me debruçando sobre o diário de campo. É importante lembrar que os momentos vividos e anotados no diário de campo se tornam o registro da experiência, e são trazidos para fora do momento imediato, para a reflexão nesse relato de experiência (Silva, 2011 *apud* Kramer, 2001). À medida que exploro as vivências registradas, compreendo mais profundamente as interações e aprendizados presentes no contexto da Educação Infantil.

## UM ESTAGIÁRIO HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando decidi cursar a licenciatura em Pedagogia, já imaginava que encontraria um campo de atuação dominado por mulheres, afinal, atuando desde 2015 como professor nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pude perceber que na etapa da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elas eram a grande maioria. Realidade evidenciada por levantamento realizado pelo G1<sup>1</sup> e IDados<sup>2</sup> sobre o perfil de quem vai atuar

<sup>1</sup> Um dos maiores portais de notícias do Brasil. Pertencente ao Grupo Globo de Comunicações.

<sup>2</sup> Empresa especialista em dados de Educação.

na educação brasileira, revelando que aproximadamente 93% de matrículas no curso de Pedagogia no Brasil são de mulheres, em matéria publicada pela jornalista do G1, Ana Carolina Moreno (2017).

Então, a perspectiva de estagiar em um ambiente majoritariamente composto por mulheres, gerou apreensão. Mas, ao adentrar o estágio na Educação Infantil, vivenciei experiências que redefiniram meu campo de visão e, conseqüentemente, as expectativas profissionais.

No decorrer do estágio, participei de diversas atividades de grande significância. Uma delas envolveu minha interação com as crianças durante os momentos de acolhida, um momento crucial no início do dia escolar. Fui responsável por conduzir leituras de livros infantis e canções, o que inicialmente despertou insegurança. No entanto, essas tarefas se tornaram uma oportunidade para promover o envolvimento das crianças e aprofundar minha compreensão sobre a importância da literatura infantil e das canções no desenvolvimento delas.

Essa experiência permitiu que eu percebesse, em prática, o poder das narrativas na Educação Infantil, como por exemplo as brincadeiras e momentos de alegrias e do despertar do imaginário são importantes no processo de aprendizado nesta etapa (Kramer, 2007). Outro ponto constatado foi que as crianças não faziam distinção de gênero quando se tratava de interações significativas comigo.

Mais uma atividade marcante aconteceu durante o momento da minha regência no estágio supervisionado em Educação Infantil. A aula teve como tema “O mundo pelas mãos” como fio condutor, tema que já vinha sendo trabalhado pela professora da turma e me foi pedido para continuá-lo. Os objetivos da aula incluíam o desenvolvimento de habilidades artísticas e a compreensão da importância das árvores. A regência seguiu um cronograma com momentos de acolhida, leitura, discussão, poesia e uma atividade de pintura coletiva, culminando em uma exposição das obras de arte criadas pelas crianças.

O processo de avaliação do momento ocorreu de forma contínua e sensível, baseado na observação e participação ativa das crianças durante as atividades. E, mesmo com bastante medo do que poderia acontecer no dia da minha regência no estágio, as atividades aconteceram de forma fluida, com o apoio da gestão, da professora e da estagiária da sala, que foram sempre muito solícitas o tempo inteiro, tornando todo o processo possível e enriquecedor.

Mesmo tendo a experiência de momentos de aprendizados e experiências proveitosas e ricas, não foram todos os momentos de tranquilidade e calma. Vários foram os momentos de medo e os desafios enfrentados por ser um homem naquele estágio. Sobre estes aspectos, o próximo ponto, exploro os medos e desafios específicos enfrentados como estagiário homem na Educação Infantil.

## **Medos de um Estagiário Homem na Educação Infantil**

Como estagiário homem, inicialmente enfrentei receios significativos em relação à minha atuação na Educação Infantil. Antes de começar o estágio, eu adiei o início do trabalho para me preparar mentalmente, demonstrando um temor quase que palpável em

relação a essa nova experiência. Além disso, no primeiro dia, eu estava extremamente nervoso, destacando o receio que sentia diante de uma atuação em uma etapa da educação básica que não tivera contato nenhum anteriormente.

Ao chegar no CMEI onde realizei o estágio supervisionado, notei que existiam em 2022, apenas 04 homens: dois atuando na parte administrativa da escola e dois na portaria/segurança. Esse cenário, no início, contribuiu para intensificar o meu medo e a sensação de estar entrando em um território desconhecido. Um ambiente majoritariamente formado por mulheres como a Educação Infantil, somada às histórias de preconceito que eu já havia ouvido de outros colegas de profissão, gerava uma certa apreensão em relação à minha própria aceitação e à forma como eu seria recebido pela comunidade escolar do CMEI.

Outro fator que aumentou consideravelmente o meu medo quando estava no CMEI realizando o estágio supervisionado foi o conhecimento do fato de que o único estagiário homem que ali trabalhava havia saído recentemente, devido à pressão exercida pelos responsáveis das crianças que não o aceitaram. A professora da turma em que ele atuava compartilhou comigo relatos sobre como alguns familiares consideravam estranho um homem estar na Educação Infantil e expressaram receio não apenas por ele ser homem, mas também por ser abertamente homossexual, culminando em sua saída da escola devido à homofobia.

Eu, como homossexual assumido desde 2010, enfrentei desafios sociais, e agora, tendo que atuar naquele ambiente, deparar-me com relatos de um ato tão homofóbico cometido contra um profissional foi ainda mais perturbador. Isso se entrelaça com a fala de Louro (2000) que afirma que a homossexualidade é rejeitada pois a heterossexualidade é tida como o “normal” e, teoricamente, o único padrão a ser aceito socialmente. A rejeição a pessoas que não são vistas como “normais” no sentido trazido por Louro (2000) se expressa declaradamente na homofobia.

Além disso, a professora informou que alguns familiares chegaram a afirmar que suas crianças tinham “medo” do estagiário devido às suas vestimentas e seu modo de agir, que consideravam muito “feminino”. Pergunto-me por qual motivo as crianças teriam medo do estagiário e encontro uma possível resposta ao refletir que:

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (Louro, 2000, p. 12).

Considerando o contexto de discriminação enfrentado pelo estagiário, podemos perceber como ele se torna um exemplo claro de como indivíduos que não se encaixam na heteronormatividade propaganda como “normal”, frequentemente se tornam marcados e rejeitados.

A atmosfera de hostilidade e preconceito em relação ao estagiário anterior contribuiu para o aumento das minhas preocupações e incertezas, deixando-me apreensivo sobre como minha própria experiência na Educação Infantil se desdobraria. Enfrentei essas mesmas barreiras desde sempre, mas nesse novo contexto tudo se maximizou, e superar

as expectativas negativas que pairavam sobre minha presença naquele ambiente se tornou um verdadeiro desafio.

Esse medo, conseqüentemente, gera a exclusão de futuros professores homens, independentemente de suas sexualidades, que poderiam vir a atuar na Educação Infantil. A sociedade ainda não consegue enxergar a possibilidade de um homem trocando fraldas, cuidando da higiene das crianças, alimentando, colocando-as para dormir, cuidando das suas necessidades básicas sem a sensação de estranhamento, estranhamento que é endossado pelo aumento de mais de 70% de casos de abusos sexuais contra crianças no Brasil, só nos primeiros cinco meses de 2023 (Albuquerque, 2023).

Mesmo com dados e notícias diárias de casos de violência, é necessário pensar que existem famílias em que os responsáveis são apenas homens, e que eles são os encarregados do cuidado total de seus filhos. E não apenas por isso, pensar também que eles são: pais, avós, irmãos, tios, responsáveis, e que todos são capazes de realizar essas atividades delegadas massivamente às mulheres. Ainda que não seja comum, alguns homens dividem os cuidados das crianças pequenas em seus núcleos familiares e podem cumprir essa tarefa muito bem. Porém, de fato, ainda não é algo recorrente, e por isso o questionamento: se eles não são capazes de cuidar de crianças da própria família, serão capazes de cuidar de outras crianças desconhecidas? (Araújo; Hammes, 2012).

Mesmo sabendo de tal importância, o medo ainda se fez presente na minha experiência de estágio quando, em dado momento, em conversa com a professora, ela me incumbiu de agir em sala de forma semelhante a estagiária que a auxiliava. A minha tarefa seria a de ajudar com todas as demandas das crianças, exceto com a ida ao banheiro, me explicando em seguida que tinha medo de outras pessoas da escola presenciarem o momento e não gostarem.

Esse momento me fez refletir que a aceitação da comunidade escolar perpassa inúmeros fatores, como comportamento, gênero, sexualidade, raça/etnia, classe social, e até a aparência física, já que se o sujeito que tem uma apresentação dentro de um certo padrão esperado pela sociedade, será mais bem aceito a ocupar esse ou qualquer lugar (Sayão, 2005). Assim, é importante destacar que a aceitabilidade do homem na Educação Infantil, desde o momento do estágio, será constantemente testada e colocada à prova, independentemente das circunstâncias ou contextos (Sayão, 2005).

O modelo atual, no qual o homem será discriminado neste espaço se quiser atuar na Educação Infantil, é imposto pela sociedade. Naquele momento lembrei que o fato de ser homem não me daria as mesmas condições de trabalho que uma estagiária mulher. Por fim, o cuidado no momento da higiene das crianças foi direcionado a estagiária auxiliar da turma pois ela seria “melhor aceita” se fosse vista naquele momento. Situações como essa, segundo Sayão (2005) permanecerão sendo perpetuadas, se não acontecerem mudanças sociais profundas para que se modifiquem.

Assim, vale a pena refletir sobre qual o papel que um estagiário e um futuro professor da Educação Infantil deve exercer, incluindo nessa reflexão os momentos dos cuidados, já que, com pouca idade, a criança realmente precisará de cuidados básicos. Independentemente de quem cuida da criança, as escolhas de profissionais da Educação

Infantil devem ser pautadas na sua atuação naquele espaço e não apenas na passividade e no momento dos cuidados (Oriani, 2011).

Se não existe nenhum empecilho legal que impeça um homem de atuar na Educação Infantil, então, qual a razão, além do preconceito, faz com que a Educação Infantil seja um lugar tão excludente para eles, desde ainda estagiários até a construção de barreiras para atuações futuras como docentes? O cuidado é importante? Sim, principalmente na Educação Infantil. Porém existem outros tão importantes quanto, como a atenção, a alegria, a brincadeira, o imaginar, o lúdico e principalmente o aprendizado (Kramer, 2007) e qualquer profissional devidamente qualificado poderá exercer a educação e o cuidado das crianças levando consideração esses preceitos.

Mesmo com medos evidentes e aqui justificados, minha experiência na Educação Infantil me mostrou a importância de enfrentá-los. Pude perceber que, através do acolhimento dos profissionais e das crianças, essa jornada no estágio supervisionado me fez sentir parte daquele ambiente, chegando até a me inspirar a considerar uma futura atuação com crianças pequenas.

## Superando Barreiras: Conexões com as Crianças

No momento de assinaturas de termos e de toda a parte burocrática do estágio supervisionado, senti um bom acolhimento por parte da instituição. A gestão se mostrou bem solícita e ficaram felizes e surpresos em ver um estagiário homem em um CMEI, sempre me falando que “quaisquer problemas, poderia relatá-las”. Passada a parte documental, admito que adiei alguns dias para iniciar o estágio, buscando me preparar mentalmente para algo que eu temia tanto, a Educação Infantil.

No primeiro dia, cheguei trinta minutos mais cedo, e o porteiro me direcionou para a sala onde estavam algumas professoras. Cumprimentei-as. Algumas demonstraram surpresa por ser um estagiário homem, outras, em tom de diversão, falaram que era para eu atuar no estágio nas salas em que elas lecionavam, me fazendo sentir acolhido e querido naquele momento inicial.

A coordenadora pedagógica do CMEI me apresentou à professora da turma que iria ficar. A professora logo me chamou para o momento de recepção das crianças. Já na sala de atividades, a professora esperou todos se acalmarem para finalmente me apresentar. Falou meu nome, que eu seria estagiário por alguns dias, que me tratassem bem e com respeito. Em seguida, pediu para eu me apresentar a eles, e eu, extremamente nervoso, falei que estaria com eles por alguns dias e que estava feliz em estar ali, sendo aplaudido por eles, bastante animados.

Nos primeiros dias como estagiário no CMEI não realizei nenhuma interação direta. Apenas observei como funcionava a dinâmica da turma, interagindo apenas com algumas crianças que vinham até mim. Elas vinham me abraçar, e mesmo eu ficando desconfortável em relação ao que os outros poderiam pensar, retribuía o afeto. Outras crianças se mostraram curiosas com perguntas do tipo: “Onde você mora?”, “Você tem namorada?”, “Você vem amanhã?”, curiosidades que me fizeram sentir mais acolhido e mais tranquilo em relação à turma e com o desenvolvimento do estágio.

Esses momentos me trouxeram a reflexão também sobre a importância do afeto na Educação Infantil, que é evidente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem; mas que muitas vezes os profissionais da Educação Infantil acabam esquecendo a intencionalidade pedagógica de suas práticas, sendo importante que o afeto seja pensado no contexto do trabalho pedagógico, articulado com as relações de cuidado, educação e ludicidade que são estabelecidas com as crianças no espaço da Educação Infantil (Carvalho, 2013).

O afeto e o acolhimento me fez o tempo todo refletir que, se eu sou estudante de pedagogia, aquele também poderia ser meu campo de atuação. Reafirmando essa reflexão, lembrava que a docência na Educação Infantil se trata de uma função a ser aprendida e todos os profissionais licenciados em Pedagogia possuem a autorização para exercê-la, independentemente de ser homem ou mulher (Brasil, 2006). Neste sentido, Silva (2011) fala sobre algumas das características profissionais dos docentes da Educação Infantil, a saber: professores com formação sofisticada a partir da teoria consolidada, inventivos e comprometidos com o conhecimento, auxiliando na missão de uma educação laica e de qualidade, com conteúdo e não de forma improvisada, centrando-se no desenvolvimento das crianças. Nenhuma dessas características é direcionada a homens ou mulheres especificamente.

No período de estágio na Educação Infantil, tive a oportunidade de realizar a acolhida das crianças a pedido da professora. Esse momento foi marcado por uma mistura de sentimentos, entre o medo e alegria, já que eu estava prestes a ter meus primeiros momentos com elas. Aceitei o desafio com entusiasmo. A professora me entregou o livro “Cabe na Mala” de Ana Maria Machado (2012), um clássico da literatura infantil que ainda não tinha lido. O livro aborda temas como atenção e organização.

Algumas crianças ficaram animadas, outras um pouco receosas do novo, com minha presença em sala. Uma das crianças até imaginou que a professora iria embora, precisando ser tranquilizada. Como algumas crianças não haviam estado em aulas anteriores que eu estava, apresentei-me novamente e iniciei a acolhida. Foi justamente no momento de acolhida, que vivi uma das experiências mais marcantes do estágio, ao decidir trazer a ludicidade para o momento. Segundo Fonterrada (2008), a Educação Infantil, a musicalização e as atividades lúdicas se entrelaçam, pois possuem como objetivo principal o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo da criança, e seguindo isso, decidi apresentar canções da minha época de Educação Infantil. Canções como “O Grilo”, “Mariana”, “A Formiguinha” e “Pai Francisco”, que fizeram parte da minha infância na década de 1990.

A resposta das crianças a estes momentos com música foi incrível, principalmente porque algumas delas não conheciam nenhuma das canções. Elas não apenas gostaram das músicas, como também dançaram e participaram ativamente. O medo inicial que eu sentia havia desaparecido, substituído pelo caloroso acolhimento e sorrisos das crianças.

Essa vivência reafirmou que a Educação Infantil é um espaço para todos os profissionais, independentemente do gênero, e que homens também têm um lugar fundamental nesse ambiente. E mesmo que em curto período de atuação no estágio supervisionado, foi nítido o despertar de algumas crianças para a não diferenciação de gênero naquele espaço, já que a grande maioria não fazia distinção em relação a mim e

a outra estagiária, dispensando a ambos demonstrações de acolhimento e afeto. Ou seja, para elas era normal naquele ambiente a presença e a participação de um homem em suas rotinas (Sayão, 2005).

Em dado momento, tive uma boa conversa com a professora sobre utilizar o projeto que eles já vinham trabalhando no trimestre, chamado: “O Mundo Pelas Mãos”, que explorava como as mãos das crianças interagem com o mundo e como essa interação era fundamental para sua compreensão do ambiente ao seu redor. O projeto já vinha despertando o entusiasmo das crianças, e tive a oportunidade de utilizá-lo durante minha regência de estágio.

À medida que minha regência se aproximava, tanto a professora quanto a coordenadora ofereceram seu apoio e orientação, o que me deixou mais seguro para minha atuação. A temática da regência, “O Mundo Pelas Mãos”, proporcionou uma oportunidade única de estimular a criatividade das crianças e conscientizá-las sobre a importância das árvores para a vida na Terra. Na minha proposta, pude promover a interação das crianças com a literatura, a discussão sobre a importância das árvores e a expressão artística por meio de uma pintura coletiva. Ao final, fizemos exposição das obras de arte criadas pelas próprias mãos das crianças, culminando em um momento memorável.

Essas experiências me fizeram refletir sobre meu futuro na Educação Infantil. Enquanto estava atuando na prática da sala de aula, seja na roda, seja em outros momentos, era apenas um profissional em formação em atuação. Munido dos meus conhecimentos e construindo outros, eu estava exercendo a docência, o que me coloca em igualdade a outras pessoas em formação para ser pedagogas ou pedagogos.

Como um futuro pedagogo, vejo a oportunidade de quebrar as barreiras de gênero impostas pela sociedade e promover um ambiente mais inclusivo e diversificado. A Educação Infantil não deve ser definida por estereótipos, mas sim pela paixão, dedicação em ajudar as crianças e profissionalismo junto ao desenvolvimento delas, independentemente se o estagiário ou professor seja homem ou mulher, heterossexual ou homossexual. Sinto que meu papel é contribuir para a construção de um mais igualitário e acolhedor na Educação Infantil, onde todas as crianças tenham a chance de se desenvolver plenamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse relatório de práticas educativas, refleti a partir do estágio realizado em um CMEI localizado em uma zona de vulnerabilidade social da periferia de Natal/RN, em uma turma que possuía crianças de 2 a 3 anos de idade, acompanhada por uma professora e uma estagiária. Como é comum, todas as turmas do CMEI eram lideradas por professoras mulheres, refletindo a predominância delas na Educação Infantil. Esta realidade faz pensar sobre o contexto que os estagiários homens encontrarão na etapa da Educação Infantil.

Caracterizei e discorri teoricamente sobre o papel do estágio supervisionado é importante, já que ele vai além da já bem estudada relação teoria e prática, mas sim como um momento de reflexão, de pesquisa e da formação das relações com profissionais

que já atuam, contribuindo para a construção de um profissional mais crítico da realidade educacional que possivelmente irá atuar. Também trago uma breve contextualização ao longo da história do conceito de infância, a cronologia de instituições voltadas para às crianças e como as mulheres desempenharam um papel central na Educação Infantil devido a papéis sociais que lhes foram atribuídos.

A partir da teoria e do diário de campo do estágio supervisionado em Educação Infantil pude fazer a relação e refletir a partir das experiências de um estagiário homem naquele contexto. Inicialmente, devido à predominância de mulheres no CMEI, os medos foram os maiores dos sentimentos, exacerbados pela saída de um estagiário anterior devido à homofobia. As barreiras enfrentadas me fizeram questionar a aceitação de homens na Educação Infantil.

Porém, com o envolvimento em atividades como leitura de livros infantis, cantigas de roda e na própria regência, percebi que as crianças não faziam distinção de gênero em suas interações comigo. Assim, pude observar que o preconceito está essencialmente nos adultos e não nas crianças, de modo que me fez reconhecer que, independentemente do gênero, qualquer profissional qualificado pode proporcionar cuidado, atenção, aprendizado e enriquecimento ao ambiente educacional. Essa constatação tornou minha experiência acolhedora, vislumbrando até uma possível atuação na educação infantil no futuro.

Estudos sobre os desafios e as experiências de estagiários homens na Educação Infantil buscam a reflexão sobre a importância de uma educação mais igualitária e menos excludente com profissionais capacitados, apenas por serem de um gênero que não é predominante nesse contexto. Mas também refletir sobre os preconceitos sobre mulheres e homens ao afirmar que um ou outro é capaz para isso ou para aquilo.

Esse relato visa, então, contribuir para a desconstrução desses preconceitos, demonstrando que a capacidade de cuidar, educar e enriquecer a Educação Infantil não está vinculada ao gênero, mas à formação profissional. Mostra ainda o papel fundamental que estagiários homens desempenham na ampliação das perspectivas das crianças pequenas, ajudando a moldar uma sociedade mais diversificada desde os primeiros anos de vida.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Beatriz. **Violações sexuais contra crianças crescem quase 70% no Brasil**. Brasília: Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-05/abusos-sexuais-contra-criancas-crescem-quase-70-no-brasil>. Acesso em: 16 set. 2023.

ARAUJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. **A androfobia na educação infantil**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2012. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/580>. Acesso em: 10 maio 2023.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo escolar da educação básica 2022 – resumo técnico. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6L5QbqVYbjKXFTvjgXzrszh/#:~:text=Isso%20quer%20dizer%20que%20n%C3%A3o,atributos%20da%20ordem%20do%20cora%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 set. 2023.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; GREGORIO, Claudia Alessandra; SCHMIDT, Kátia Cristina Sommer. **O estágio supervisionado na educação infantil: uma relação dialética entre teoria e prática**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-13, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.22.0011>. Acesso em: 14 set. 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 14 set. 2023.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGE, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2º ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 441-481.

MACHADO, Ana Maria. **Cabe na Mala**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2012.

MELO, Filipe Fagundes de. **Homens na educação infantil: preconceitos e desafios**. 2019. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42318/2/HOMENS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RLTGrW43VVJqGZPpr3Qdk5p#>. Acesso em: 17 set. 2023.

MORENO, Ana Carolina. **Dia das professoras: nove em cada dez estudantes de pedagogia são mulheres e maioria faz curso a distância**. São Paulo: G1, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dia-das-professoras-nove-em-cada-dez-estudantes-de-pedagogia-sao-mulheres-e-maioria-faz-curso-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORIANI, Valeria Pall. **Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/oriani\\_vp\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/oriani_vp_me_mar.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. **As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1-5, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Poíesis Pedagógica, Goiânia, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%Aancia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

RODRIGUES, Cleide Aparecida; KLEIN, Rejane. A importância de uma boa estrutura escolar na educação infantil. In: IV ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 4., 2010, Guarapuava. **Anais [...]**. Guarapuava: Seped, 2010. p. 1-4. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/2010/resumos.htm>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SANTOS, Antônio Carlos dos. **A voz masculina nas creches e pré-escolas: o lugar do homem na educação infantil, na perspectiva dos graduandos do curso de pedagogia presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN**. 2015. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42592>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Prefácio: entre estágios, diários de campo, leituras**. In: SILVA, Adriana *et al.* Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. VII-XI.

SILVA, Maria Graciene da. **A presença de educadores do sexo masculino na educação infantil**. 2016. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42029?mode=full>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, Sergio Gomes da. **Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 20, n. 3, p. 8-15, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/7ftQZzgJTGcvJmzWDv7gD5d/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **O Cantinho da leitura como prática de letramento literário**. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZX6G6Svd8PnwTR7YGcGHZnq/?format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TEIXEIRA, Ederson Marcos. **A presença do homem como professor polivalente na educação infantil: uma revisão da literatura**. Natal, 2019. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42579>. Acesso em: 9 ago. 2023.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. **O trabalho docente na educação infantil: revisitando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 6, n. 15, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1882>. Acesso em: 24 jun. 2023.

TOMÁS, Catarina Almeida. **A transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, p. 69-72, 2001.

# Reflexões sobre o Novo Ensino Médio no Brasil

Giuseppe Bachini

*Professor, Doutorando em Educação – UFPEL, Doutorando em Educação - IFSUL, Mestre em Educação – IPB/ Portugal, Especialista em Direito, Especialista em Educação, Advogado no Rio Grande do Sul – OAB/RS 114.386*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal, refletir sobre a Lei nº 13.415/2017, norma que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio brasileiro. As mudanças foram traçadas a partir de questões de ordem social, econômica, política etc. Estas alterações foram denominadas como o novo ensino médio nacional. E tem como meta oferecer maior flexibilidade e personalização do ensino. Assim, as escolas públicas e privadas precisam se adequar às novas diretrizes curriculares, adaptando suas práticas pedagógicas. As principais modificações são em cinco pontos: carga horária, disciplinas obrigatórias, ensino técnico, língua estrangeira e professores. Para realização do trabalho adotou-se a metodologia de análise qualitativa. Assim, estuda-se o conteúdo da lei, tendo como base teórico-metodológica a revisão de literatura, visto que o objetivo é verificar o que diz a produção textual existente e que faz referência à reforma do ensino médio do Brasil, orientada pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017. Para tanto, buscamos responder dúvidas sobre o tema abordando questões importantes para a compreensão E, somente a partir dessas reflexões conseguimos notar que será no decorrer do tempo que saberemos se a reforma resolverá ou não os problemas do ensino médio. Os resultados deste estudo, encontram-se no decorrer deste trabalho.

**Palavras-chave:** educação; ensino médio; lei 13.415/2017; reforma; direito.

## ABSTRACT

This study main objective is to reflect on Law No. 13,415/2017, a rule that amended the Law on Guidelines and Bases of National Education and established changes in the structure of Brazilian secondary education. The changes were drawn from social, economic, political issues, etc. These changes were called the new national secondary education. And its goal is to offer greater flexibility and personalization of teaching. Therefore, public and private schools need to adapt to the new curricular guidelines, adapting their pedagogical practices. The main changes are made in five areas: course load, mandatory subjects, technical education, foreign language and teachers. To carry out the work, the qualitative analysis methodology was adopted. Thus, the content of the law is studied, having a literature review as a theoretical-methodological basis, since the objective is to verify



what the existing textual production says and which makes reference to the reform of secondary education in Brazil, guided by Law no. 13,415, of 02/16/2017. To this end, we seek to answer doubts about the topic by addressing important questions for understanding. And only from these reflections can we note that it will be over time that we will know whether or not the reform will solve the problems of secondary education. The results of this study can be found throughout this work.

**Keywords:** education; high school; law 13.415/2017; reform; law.

## INTRODUÇÃO

O direito surge e desenvolve-se para consecução dos objetivos buscados pela sociedade. O direito, é decorrente da criação humana, é direcionado de acordo com os interesses impostos pela sociedade. Tal fato torna-o dinâmico, exigindo que ele, à cada época, acompanhe os anseios e interesses da sociedade para qual foi criado. Portanto, o homem é um ser social e político, vivendo em grupos, em sociedades e não existe sociedades sem regras, sem o Direito.

As mudanças na educação sempre são realizadas a partir de necessidades trazidas pela própria sociedade e permeadas por questões políticas, de ordem social e econômica. Toda reforma se faz em nome de mudanças almejadas, nesta do ensino médio não é diferente, uma reformulação deste grau de ensino que visa modernizar a educação e atender às necessidades do século XXI. Para isso, o “Novo Ensino Médio”, como é chamado, propõe uma reforma matriz de referência curricular dos alunos do 1º, 2º e 3º ano dessa etapa escolar.

Portanto, este breve trabalho tem como objetivo refletir e analisar a reforma do ensino médio nacional, a luz da Lei 13.415 de fevereiro de 2017 e compreender quais as principais mudanças.

O Novo Ensino Médio surgiu após a percepção de uma estagnação dos índices de desempenho dos estudantes brasileiros. Além disso, entre as etapas da educação básica, o ensino médio é a que tem as maiores taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série. Este ciclo da educação brasileira é distante da realidade dos jovens, pouco atraente e sem flexibilidade para os interesses dos alunos.

Entendemos ser essencial as alterações feitas no Novo Ensino Médio, tornando mais atraente e aderente à realidade do século XXI. Tendo mais conexão dos jovens ao ensino ofertado. Principalmente porque a elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil baseia-se nos conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. Pois, na prática o novo ensino médio continua voltado principalmente para o mercado de trabalho, variando seu foco entre a preparação para a universidade e para a carreira profissional. Esse é o contexto em que se gestou, no Brasil, a reforma do ensino médio.

Desta forma, este artigo contempla em seu capítulo 2 a metodologia utilizada com

suas devidas explicações, logo após a justificativa do estudo, a questão de investigação e o objetivo principal que almejamos alcançar com este estudo. No capítulo 3 contemplamos o contexto teórico do estudo: Novo Ensino Médio no Brasil. No capítulo 4 realizamos a análise da Lei nº 13.415/2017 e suas características. No capítulo 5, desenvolvemos sobre as vantagens e desvantagens das mudanças das diretrizes e bases da educação nacional. E por fim as Considerações finais do autor.

## **METODOLOGIA, JUSTIFICATIVA DO ESTUDO, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO DO ESTUDO**

Para realização da pesquisa foi adotada uma perspectiva metodológica de abordagem qualitativa de revisão de literatura. Segundo Lakatos e Marconi (2010), nenhuma pesquisa parte da estaca zero. Certamente alguém ou algum grupo já realizou pesquisas iguais ou semelhantes sobre os aspectos da pesquisa que se pretende iniciar. Assim, torna-se indispensável buscar fontes que possam ser usadas como referência para que não haja duplicação de ideias já expressas, ou seja, para evitar que se repita, com as mesmas características, uma pesquisa já realizada. “A especificação da metodologia da pesquisa é a que abrange o maior número de itens, pois responde a um só tempo, às questões como? Com quê? Onde? Quanto?” (Lakatos; Marconi, 2010).

Visto que o objetivo é verificar o que diz a produção textual existente e que faz referência à reforma do ensino médio do Brasil, orientada pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017. Trazemos com relevância a opinião de Lakatos e Marconi (2010,), que preconizam que: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Marconi, 2010).

Como preconiza o professor Gil (2010):

[...] a leitura dos textos pode ser feita de diferentes formas, no entanto, todas elas extremamente importantes e cada uma com seu papel dentro da metodologia científica de elaboração de trabalhos acadêmicos. Que tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa.

Em suma, a leitura exploratória serve para que o pesquisador possa ter os primeiros contatos com potenciais obras que integrarão a bibliografia de seus estudos.

Como etapa seguinte, Gil (2010) recomenda que se passe para a realização da leitura seletiva. Essa forma de leitura tem como finalidade a:

[...] determinação do material que de fato interessa à pesquisa. Para tanto, é necessário ter em mente os objetivos da pesquisa, de forma que se evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto (Gil, 2010).

Percebe-se que a leitura seletiva já requer um grau de aprofundamento maior do que a leitura exploratória. De qualquer forma, é preciso ter em mente que um material que eventualmente seja descartado ou considerado não pertinente na leitura seletiva, pode vir a ser importante em outra etapa da pesquisa, caso o pesquisador faça eventual mudança no assunto a ser tratado no trabalho.

Passando-se para o nível seguinte de leitura, Gil (2010) recomenda a leitura analítica, que, segundo o autor, é a fase em que a postura do pesquisador em relação aos textos. Vejamos: “[...] deverá ser a de analisá-los como se fossem definitivos” (Gil, 2010).

Como resumo da finalidade da leitura analítica, Gil (2010) menciona que:

[...] é a de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa. A leitura analítica é composta de quatro momentos principais: a) leitura integral da obra ou do texto selecionado, para se ter uma visão do todo; b) identificação das ideias-chaves; c) hierarquização das ideias; e d) sintetização das ideias.

Finalmente, como última etapa do processo de leitura se apresenta a leitura interpretativa, que é: “[...] é a mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução” (Gil, 2010).

Percebe-se que a pesquisa bibliográfica como diretamente relacionada ao trabalho de revisão de literatura proposto para este artigo. E compreende-se pesquisa bibliográfica como sendo: “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Marconi; Lakatos, 2010).

O objetivo principal deste trabalho é verificar o que diz a produção textual existente e que faz referência à reforma do ensino médio do Brasil, orientada pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017. Tendo, esta pesquisa sua concepção definida a partir da minha própria trajetória profissional, sendo reflexo da minha formação como professor. Ou seja, pode-se dizer que a pesquisa se faz necessária devido à importância que conferimos ao tema.

Exerço a função de docente da educação básica, sendo há mais de dez anos, professor no ensino para o mercado de trabalho. Em todos estes anos de experiência como docente, nunca notei a preocupação na questão do currículo do ensino médio. Sempre percebi por onde lecionei, que as preocupações dos setores políticos pedagógicos das Escolas eram apenas com a construção do conhecimento através dos conteúdos e suas teorias e estratégias de ensino. Entendo ser de grande relevância a reforma do novo ensino médio no país.

## CONTEXTO TEÓRICO DO ESTUDO: NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo refere-se, tal como a designação que lhe foi atribuída sugere, à apresentação dos fundamentos teóricos que orientam o estudo da investigação, na perspectiva de refletir sobre o tema: *Novo Ensino Médio no Brasil*.

O Novo Ensino Médio surgiu com o propósito de atender às necessidades e aos anseios dos jovens estudantes e toda comunidade escolar, bem como garantir os direitos à aprendizagem e à terminalidade da educação básica.

Em primeiro lugar, é importante destacar que o antigo modelo de ensino médio preconizava com um número excessivo de disciplinas obrigatórias, ao todo eram treze disciplinas, que constituíam a grade básica, devendo ser cursadas por todos os estudantes, são elas: 1- português, 2- literatura, 3- língua estrangeira, 4- matemática, 5- história, 6-

geografia, 7- filosofia, 8- sociologia, 9- artes, 10- educação física, 11- química, 12- biologia e 13- física.

O antigo ensino médio estava associado à baixa atratividade da escola para os alunos. A faixa etária típica dos alunos do ensino médio, entre 14 e 18 anos, coincide com o período da adolescência. Essa fase de transição da infância para a idade adulta é comumente marcada pela carga emocional decorrente da responsabilidade de se fazerem escolhas que irão influenciar as etapas futuras da vida.

A partir destas complexidades as normas que regulam o sistema de educação brasileiro do ensino médio, são: Os princípios presentes na Constituição Federal de 1988, e contidos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Destacamos nesta seção do estudo os Artigos 35 e 40 da LDB, o que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional do ensino médio. Vejamos:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996) .

No que se refere a organização e regramento do ensino médio, o legislador definiu no artigo 35, da LDB, que o ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e terá como finalidades principais os quatro incisos deste já citado artigo.

A LDB destaca, em separado, como modalidade de ensino, a educação profissional técnica de nível médio, que visa preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas e poderá ser desenvolvida de maneira articulada ao ensino médio ou subsequente a este. A educação profissional, especificamente, encontra-se definida no art. 40 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Brasil, 1996).

A educação profissional é o modelo de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas para suprir a demanda do mercado de trabalho. São oferecidos para nível de ensino médio.

Também temos que dar destaque as alterações do Novo Ensino Médio, com a criação da alínea A, no artigo 35 da LDB, vejamos:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2017).

Com as atualizações do Artigo 35-A, podemos perceber que o desejo é propor:

1 - preparar o jovem para saber trabalhar em grupo, readquirir a confiança na possibilidade de caminhar, de se desenvolver e produzir avanços no ensino médio;

2 - saber selecionar informações, articulá-las o que, hoje em dia, é muito mais útil do que deter o conhecimento em si.

Sabemos que os jovens da atualidade, também identificados como nativos digitais, têm uma peculiaridade própria e inusitada que é a tecnologia. Nesse sentido, é muito importante que a escola aprofunde seu olhar e suas discussões sobre as características dessa geração e as transformações profundas e rápidas que estão vivendo, com especial atenção para a sua relação com as inovações tecnológicas, em particular a internet. O período da adolescência e juventude é uma fase muito peculiar do desenvolvimento humano. Trata-se de uma época de muita plasticidade, porque as estruturas cerebrais estão se reorganizando, ou seja, é uma fase muito propícia a mudanças de padrões e comportamentos. Isso quer dizer que os adolescentes e jovens estão muito abertos a aprender com o ambiente. Para a formação de sujeitos acolhedores, solidários, democráticos e éticos, é fundamental que o clima escolar expresse esses mesmos valores. E com a Lei Federal nº 13.415/2017, houve a substituição do modelo único de currículo para etapa do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. O estudante do Novo Ensino Médio tem oportunidade de desenvolver maior autonomia e capacidade de atuação na vida pública e na produção cultural.

## **ANALISE DA LEI Nº 13.415/2017**

O propósito desta seção é fazer uma análise da lei 13.415/2017 e o que modificou o ensino médio no Brasil com esta legislação.

Para compreender a reforma do ensino médio, faz-se necessário situá-la em seu contexto de origem. A sistematização de uma proposta de reforma de Ensino Médio se deu no ano de 2013, pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013, apresentada pelo então Presidente da Comissão - Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), cujo relator foi o Deputado Wilson Filho (PTB-PB). Esse projeto de Lei teve seu início em março de 2012, quando foi criada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. No PL 6.840/2013 a maior justificativa colocada para a reforma do Ensino Médio era que essa etapa de ensino não correspondia ao crescimento social e econômico do país.

Editada por meio da Medida Provisória número 746, pelo então Presidente da República Michel Temer em 22 de setembro de 2016 e então sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a reforma do ensino médio no Brasil envolve a reestruturação de diversos pontos. Entre eles, os mais importantes são a ampliação da carga horária, a flexibilização da grade curricular e a disponibilização do ensino profissionalizante junto com o propedêutico.

No modelo anterior, todos os estudantes deveriam cursar treze disciplinas, obrigatoriamente. Agora, o ensino médio tenta atender à multiplicidade de interesses dos jovens, colocando-os em posição de protagonismo em seu processo de formação. Para tanto, passa a se dividir em cinco Itinerários Formativos: quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e o percurso da Formação Técnica e Profissional. Então, o aluno pode escolher um deles para seguir e aprofundar seus estudos.

Um dos maiores diferenciais deste novo modelo está no ensino profissionalizante. Sua inclusão como um dos Itinerários Formativos é considerada um estímulo para que o jovem venha optar por essa alternativa. Ela propicia que a formação técnica ocorra de maneira mais rápida e objetiva.

Vejamos os cinco principais pontos que mudaram na LDB, ilustrando como era antes e como ficou depois da lei nº 13.415/2017:

### 1 - **Carga Horária**

**Antes:** A LDB prevê que, nos três anos do ensino médio, os alunos tenham no mínimo 800 horas de aula, e que cada ano tenha pelo menos 200 dias letivos.

**Depois:** A Lei nº 13.415/17 do governo federal amplia “progressivamente” a carga horária para 1.000 horas, sem especificar um número mínimo de dias letivos por ano nem um prazo para a ampliação.

### 2 - **Disciplinas Obrigatórias**

**Antes:** O ensino de artes e de educação física era obrigatório na educação básica, incluindo no ensino médio. Desde 2008, aulas de filosofia e sociologia também eram obrigatórias nos três anos.

**Depois:** A partir de agora, a decisão de incluir artes, educação física, filosofia e Sociologia nas aulas do ensino médio dependerá do que será estipulado pela Base Nacional Comum Curricular.

### 3 - **Ensino Técnico**

**Antes:** A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o ensino técnico e profissionalizante ao ensino médio em diversos modelos.

**Depois:** A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de “experiência prática de trabalho no setor produtivo” ao aluno.

### 4 - **Língua Estrangeira**

**Antes:** As escolas eram obrigadas oferecer, a partir do sexto ano, aula de pelo menos uma língua estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual língua.

**Depois:** O inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória em todas as escolas. As escolas podem oferecer uma segunda língua, que deve ser, preferencialmente, o espanhol.

### 5 - **Os Professores**

**Antes:** A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior “em área pedagógica ou afim”.

**Depois:** Fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem “profissionais de notório saber” para dar aulas “afins a sua formação”.

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS MUDANÇAS DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

A reflexão está associada às crenças, aos valores, às suposições e esta seção traz uma discussão sobre as vantagens e desvantagens das mudanças das diretrizes e bases da educação nacional (LDB), pela Lei nº 13.415/17.

Um dos pontos altos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar. Por mais que a LDB não tenha sido um “sonho”, ela tem em vários aspectos, sido a mais completa legislação em favor da educação já redigida. Característica esta, que proporcionou para a educação importantes avanços, em direção a uma educação de igualdade e qualidade sem qualquer distinção social, nos diversos níveis da educação.

Vejamos as vantagens e desvantagens das mudanças da LDB, pela Lei nº 13.415/2017:

### VANTAGENS:

A implementação do novo ensino médio traz muitos benefícios para alunos e professores. O primeiro ponto a destacar como positivo nas alterações é mais tempo para os estudantes aprofundarem os conhecimentos específicos, agregando disciplinas mais concretas para o futuro profissional que cada um escolher. O Novo Ensino Médio contribui ainda com o desenvolvimento do projeto de vida e carreira dos alunos, já que as escolas deverão priorizar atividades que promovam a cooperação, a resolução de problemas, o desenvolvimento de ideias, o entendimento de novas tecnologias, o pensamento crítico, a compreensão e o respeito.

Outro benefício da nova metodologia é o de proporcionar menos aulas expositivas e focar mais em projetos, oficinas, cursos e atividades práticas e significativas.

Para os professores, a mudança mais significativa que o novo modelo traz é a abertura de leque de possibilidades em relação à contratação, com a inclusão dos profissionais de notório saber para o itinerário de formação profissional e técnica.

### DESVANTAGENS:

Muito criticado desde o início do projeto de lei é a possibilidade de excluir os estudantes trabalhadores do ensino médio, pois, como estes conseguiriam estudar em tempo integral. Três em cada dez alunos do Ensino Médio da rede pública também trabalham fora de casa, segundo pesquisa do Instituto Todos pela Educação. Levando em consideração essa realidade, a ampliação do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral exclui esses estudantes das escolas de jornada ampliada. O novo modelo também distancia aqueles de nível socioeconômico mais baixo, assim como estimula o fechamento de classes do período noturno e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes.

Outro ponto negativo é a descaracterização de disciplinas. A construção dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio tem como objetivo a aquisição de competências instrumentais. Com isso, há o desmonte da construção de conhecimentos e métodos

científicos que caracterizam as disciplinas escolares sendo essas as que os professores são, realmente, formados.

O Novo Ensino Médio fragiliza o conceito de Ensino Médio como última etapa da educação básica porque, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o objetivo dessa etapa é garantir uma formação geral para todos. Já este novo modelo, enquanto institui uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos, priva estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentaremos as conclusões deste trabalho, relacionadas com o problema de pesquisa, e o objetivo geral. Propondo examinar o perfil da reforma do ensino médio no Brasil definida pela Lei nº 13.415/2017.

O ensino médio possui características diferentes em cada país. No Brasil, corresponde à última etapa da educação básica e tem como objetivo aprofundar os saberes adquiridos no ensino fundamental, relacionando-os com os conhecimentos necessários para a formação para o trabalho. O ensino médio deve também oferecer uma formação ética que vise à autonomia e ao pensamento crítico do indivíduo. Para cursar o ensino médio, que tem duração mínima de três anos, é obrigatório que o estudante tenha concluído o ensino fundamental.

A intervenção legislativa é necessária com a finalidade de implementar soluções mais adequadas à consecução dos objetivos educacionais exigidos pela Constituição Federal de 1988. O projeto educacional trazido pela Lei 13.415/17 veio para sanar as necessidades de mudanças normativas que o ensino médio necessitava.

Esta pesquisa reflete na discussão do currículo, trazendo à tona um dos maiores desafios do sistema educacional, que é conceber uma educação que possa ser capaz de trabalhar temas como cultura, política e a busca das igualdades sociais.

Não podemos pensar em construir currículo entre os muros da escola, sua formação decorre de tudo aquilo relacionado ao contexto social, cultural, político, educacional, dos envolvidos, ou seja, todo o ambiente que contem na realidade dos educandos e educadores.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres**. HOLOS, Natal, v. 8, 2018.

BALL, Stephen J. (Org.), MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio: atalho para o passado**. Educação & Sociedade, Campinas, v.3, 2017.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, 2000.

FERRETI, Celso João. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, 2018.

FERRETI, Celso João. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** Educ. Soc., Campinas, V. 23, 2002. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>

FERRETI, Celso João. **A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional**. Revista HOLOS. V. 04. n.34, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. 2018.

MICHETTI, Miqueli. **Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, V.35, nº102, p.1-19, 2019.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

VECHI, Tiago. **“Novo Ensino Médio”; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>.

# Estruturação e arranjo de canções como estratégia para o ensino e a aprendizagem da língua alemã

**Eduardo Gruetzmacher**

*Graduando do curso de Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

**Jorge José de Oliveira**

*Doutor em Língua Germânica pela Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Alemanha, professor adjunto do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) e professor colaborador do Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (DEPAC), da Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

## RESUMO

O trabalho teve por objetivo central realizar a estruturação e o arranjo musical de canções, a partir de letras elaboradas com fins didáticos para uso nas aulas de alemão em níveis iniciais. A escolha da melodia das canções utilizadas nesse processo teve como critério de inclusão serem popularmente conhecidas no Brasil, com enfoque em canções infantis e ou folclóricas, sob justificativa destas canções estarem marcadas na memória afetiva e emocional de diversos povos brasileiros, inseridos na cultura nacional. Dentre o enorme leque de opções de canções do gênero, foram selecionadas as seguintes melodias: (1) O sapo não lava o pé, (2) Borboletinha está na cozinha, (3) Cai cai balão, (4) Indiozinho, (5) Meu galinho e (6) Meus dedinhos. As melodias escolhidas foram reestruturadas e rearranjadas através do software Musescore 3, posteriormente sendo importadas através do formato MIDI para software Cubase, onde estas foram mixadas e masterizadas. Foram elaboradas fichas técnicas de todas as canções criadas para documentação de cada música produzida. Tais arranjos serviram de base para a criação de seis letras de cunho didático, que foram incorporadas ao material didático utilizado nas aulas de alemão pelo professor da disciplina de Língua Alemã do SEPT. Os resultados obtidos da aplicação de tais canções em sala foram positivos, no sentido de que estudantes de alemão apontam que atividades lúdicas envolvendo a música contribuíram para a aprendizagem referente a pronúncias e o uso da língua.

**Palavras-chave:** música; ensino e aprendizagem; língua alemã.

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, o contato com a música pode facilitar a aprendizagem em sala de aula por meio da aproximação dos alunos com produções artísticas e culturais da língua alvo, as quais estão relacionadas a um



momento sócio-histórico, podendo também estarem vinculadas a ideologias, valores e memórias (Aquino, 2021).

De acordo com Zachariadis (2008), dentre as canções que podem ser utilizadas, incluem-se as canções infantis e folclóricas, pois possuem facilidade de serem cantadas e serem compreendidas, conduzindo à aprendizagem. Elas proporcionam, de maneira sutil, a prática da língua e a fluência da pronúncia, ativando o vocabulário e estruturas de conhecimentos, além de propiciar a utilização de léxico e de estruturas gramaticais de maneira simultânea.

Considerando o estudo de Fetzer (2001), o desenvolvimento de melodias e suas partes individuais deverá apresentar uma estrutura clara que favoreça a compreensão e a memorização dos alunos, tendo-se em vista que a melodia cantada e seu ritmo precisam ser simples, sendo orientadas por meio do material didático que será desenvolvido.

Aquino (2021) cita diversos autores que utilizaram a música como recurso didático e enfatiza que o aprendizado de uma nova linguagem só acontece quando o estudante é vinculado a atividades socialmente relevantes. Para o autor, as atividades em sala de aula envolvendo a escuta de canções podem contribuir com o aumento da motivação dos estudantes, além de melhorar o engajamento e o interesse pela língua alvo, estabelecendo relações concretas entre os significados da mesma. Outros benefícios a serem destacados são: ampliação da memória, melhora da compreensão auditiva e promoção de uma aquisição significativa de conhecimento.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho científico foi avaliar a influência da utilização de canções no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã por meio da estruturação de letras e melodias popularmente conhecidas. Para cumprir com o objetivo geral, foram objetivos específicos deste trabalho: realizar a estruturação de canções com base na pré-produção de letras didatizadas, identificar as tonalidades e andamento das canções que melhor se adaptam ao processo e desenvolver material didático-pedagógico complementar às referidas canções.

É importante salientar que a presente pesquisa é fruto do plano de trabalho intitulado “Estruturação de melodias popularmente conhecidas para criação de letras utilizadas como estratégia de aprendizagem no ensino de língua alemã”, desenvolvido no âmbito da Iniciação Científica da UFPR durante os anos de 2021 e 2022 e integrado ao projeto “Cantando vou aprendendo: a música como recurso didático na educação em línguas adicionais”, desenvolvido no SEPT, um dos setores da UFPR. Os dados fornecidos englobam tanto o conteúdo do relatório final do plano como novos dados reunidos durante o período de 2023 e parte de 2024, além de análises complementares.

No presente estudo serão apresentados os resultados obtidos a partir do desenvolvimento das atividades de pesquisa. Primeiramente, apresenta-se a revisão da literatura, a qual aborda trabalhos anteriores que foram importantes para embasar a pesquisa. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada, com as etapas para o desenvolvimento do estudo, os resultados obtidos, bem como as discussões dos resultados. Por fim, são feitas as considerações finais do trabalho.

## O PAPEL DA MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A música é um aspecto fundamental do convívio social de diferentes culturas. O ser humano é essencialmente musical, seja no ritmo corporal (andar, mastigar, falar) ou no ritmo fisiológico (respiração e batimentos cardíacos), e a música tem se mostrado importante para o desenvolvimento neurológico e a função cognitiva das crianças. Aprender música influencia diretamente no desenvolvimento cognitivo, promove conexões entre os neurônios da região frontal, que está relacionada aos processos de memória e atenção, e estimula a comunicação entre os dois hemisférios do cérebro, o que pode explicar sua relação com o raciocínio e a matemática (Said; Abramides, 2020).

De acordo com Arnaldo Niskier (2015, p.1):

A música possibilita o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo no ambiente social, contribuindo diretamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio-afetivo do aluno, independente de sua faixa etária. Através dela é possível transmitir não somente palavras, mas também sentimentos, ideias e ideais que podem ganhar grandes repercussões didáticas se bem direcionados.

Estudos na área de ensino de língua adicional mostram que o uso de atividades musicais na promoção de habilidades para a vida, incluindo habilidades sociais e acadêmicas (Abbott, 2002), devem ser utilizadas como fatores de proteção para um desenvolvimento infantil satisfatório, pois as habilidades sociais são fatores essenciais no pleno desenvolvimento da idade escolar. Acreditamos que a educação musical pode contribuir tanto para avaliar quanto para promover essas habilidades (Ballone, 2010).

A música ativa diversas áreas do cérebro, mesmo aquelas que estão envolvidas em outros tipos de cognição, tornando-se um estudo complexo, mas que nos permite entender como o cérebro funciona, desde o aprendizado de habilidades motoras, linguagem, até as origens das emoções (Zatorre; McGill, 2005).

A prática da música faz o cérebro funcionar “em rede”: o indivíduo, lendo um determinado sinal na partitura, deve transmitir essa informação (visual) ao cérebro; este, por sua vez, transmite o movimento necessário (batida) para a mão; finalmente, o ouvido julga se o movimento realizado é normal ou não (audição). Embora a percepção da música esteja localizada principalmente no hemisfério direito do cérebro, pesquisas recentes indicam que o aprendizado da música depende de ambos os hemisférios, pois é interdependente com outras funções cerebrais, como memória, linguagem verbal, resolução de problemas e análise (Costa-Giomi, 2001).

Uma das principais modalidades de intervenção musical é a educação musical, que é o processo de construção do conhecimento e visa despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, prazer em ouvir música, imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, respeito ao próximo, socialização e sentimento, contribuindo também para uma efetiva consciência corporal e movimento (Godoi, 2011; Correia, 2003).

Isto enfatiza o quanto a música ajuda na compreensão e na aprendizagem de várias disciplinas escolares; e se a função mais óbvia de uma escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades, nesse contexto a música pode contribuir

para tornar o ambiente escolar mais propício ao aprendizado, estimulando as habilidades de cada aluno, melhorando a concentração e o desempenho individual (Bréscia, 2003).

Em nosso trabalho, as palavras ‘canção’ e ‘música’ serão utilizadas com o mesmo significado, ou seja: uma composição musical com letra.

## METODOLOGIA

Esse trabalho teve natureza qualitativa e produziu resultados com abordagem descritiva. Na primeira etapa do estudo, foram escolhidas as canções a serem trabalhadas no ensino de língua alemã. A definição dos arranjos que foram produzidos nesse processo teve como principal critério de inclusão serem melodias popularmente conhecidas no Brasil, com enfoque em canções infantis e folclóricas, sob justificativa destas canções estarem marcadas na memória afetiva e emocional de diversos povos brasileiros e inseridas na cultura nacional.

Em um segundo momento, após a definição das melodias das canções que seriam utilizadas no ensino do alemão, foi realizado o rearranjo das melodias originais conforme a letra em língua alemã produzida, tendo como finalidade favorecer o exercício de pronúncia, assim como a compreensão auditiva e o entendimento de texto, ampliando o registro linguístico do estudante, o que, conseqüentemente, contribui com o aumento de vocabulário e favorece o entendimento de estruturas gramaticais.

Ao total foram produzidos 18 arranjos, respectivamente, para as canções: Cai cai balão; Indiozinhos; Pirulito que bate bate; Canta canta minha gente; Danúbio Azul; *Old McDonald Had a Farm*; O meu chapéu tem três pontas; *Funiculi-Funiculá*; Como pode um peixe vivo viver fora da água fria; Somos amigos; Atirei o pau no gato; A canoa virou; Borboletinha está na cozinha; Ciranda cirandinha; Meus dedinhos (*Frère Jacques*); *Hail Hail the gang is here*; O sapo não lava o pé e O meu galinho.

Essas canções passaram pelo processo de reestruturação harmônica e rearranjo de melodias através do *software Musescore 3*. Posteriormente, as canções foram importadas por meio do formato MIDI para o *software Cubase 10.5*, onde estas foram mixadas e masterizadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a aplicação do questionário e a análise dos dados, foram utilizados os arranjos das canções: (1) O sapo não lava o pé, (2) Borboletinha está na cozinha, (3) Cai cai balão, (4) Indiozinho, (5) Meu galinho e (6) Meus dedinhos. Foram produzidas versões com diferentes andamentos para cada uma delas, visando buscar a compreensão da letra por parte dos estudantes.

Foram elaboradas fichas técnicas de todas as canções criadas para documentação de cada música produzida. Os arranjos serviram de base para as seguintes letras didáticas, elaboradas pelo professor da disciplina de Língua Alemã do SEPT: (1) “*O sein é ser e estar*”, (2) “*Was ist denn das?*”, (3) “*Wie heißen Sie?*”, (4) “*Zehn kleine Bienen*”, (5) “*Der, die, das*” e (6) “*Wie? Wer? Was?*”.

Os temas abordados em cada letra foram: (1) conjugação do verbo *sein* nos tempos presente e passado (*Präteritum*); (2) vocabulário introdutório utilizado nos primeiros dias

de aula; (3) perguntar pelo nome de alguém e responder a respeito, trabalhando com os pronomes pessoais *Sie, du, er* e *sie*; (4) números de 1 a 20; (5) os artigos no alemão e (6) os pronomes interrogativos, também conhecidos como *W-Fragen*. Essas canções foram incorporadas ao material didático do referido professor e utilizadas em suas aulas de alemão.

Para facilitar o posterior acesso de alunos e alunas às canções, as mesmas foram disponibilizadas no aplicativo *Smule*, que é um APP de karaokê para uso no celular. Desta forma, para cantar as canções, basta baixá-lo gratuitamente e buscar pelo nome das mesmas. Cada canção conta também com uma versão no estilo karaokê para o YouTube. Na descrição do vídeo de cada canção também é possível acessar a tradução, com exceção daquelas que a tradução já está incorporada na própria canção.

Além desses recursos didáticos citados acima, foram desenvolvidos exercícios complementares para cada canção, que podem variar de uma canção para a outra, a depender da proposta didática de cada uma, como: (a) exercícios de vocabulário, (b) exercícios gramaticais, (c) exercícios de fonética, dentre outros.

Para o levantamento de dados foram elaborados dois tipos de questionários na plataforma *Google Forms*, para identificar qual foi a contribuição das canções na aprendizagem da língua alemã percebida pelas pessoas participantes.

O Questionário A abordou especificamente a percepção de alunas e alunos acerca das seis canções utilizadas nos questionários aplicados em sala de aula. Neste questionário foram trabalhados os temas: (a) familiaridade com a melodia; (b) compreensão da letra da canção; (c) compreensão da proposta didática; (d) adequação da melodia para proposta didática; (e) adequação do andamento da música e acompanhamento da letra; (f) aprendizagem da canção e aprendizagem da língua alemã; (g) pontos negativos e pontos positivos dos exercícios e (h) dificuldades. Por fim, os participantes puderam fazer comentários adicionais ao final da resposta aos questionários. Após respondidos os questionários referentes às seis músicas, foram coletadas as respostas obtidas através do *Google Forms* e realizou-se a porcentagem média dos dados.

O Questionário B avaliou a experiência de aprendizagem a partir de uma melodia que se difere das outras seis primeiras canções, sendo esta menos conhecida no Brasil e não atrelada ao folclore ou a música infantil brasileira<sup>1</sup>. Neste questionário, foram trabalhados, também, os temas: (a) familiaridade com a melodia; (b) compreensão da letra da canção; (c) compreensão da proposta didática; (d) adequação da melodia para proposta didática; (e) adequação do andamento da música e acompanhamento da letra; (f) aprendizagem da canção e aprendizagem da língua alemã; (g) pontos negativos e pontos positivos dos exercícios e (h) dificuldades. Por fim, os participantes puderam fazer comentários adicionais ao final da resposta aos questionários.

A partir dos resultados obtidos na plataforma *Google Forms*, foram gerados gráficos correspondentes às respostas obtidas por meio dos questionários A e B aplicados, cujos resultados foram confrontados.

<sup>1</sup> A referida melodia provém de uma canção popular americana intitulada *Hail, Hail, the Gang's All Here*. Segundo informações da Wikipédia, a referida canção foi publicada pela primeira vez em 1917. A letra original foi escrita por Theodora Morse, que utilizava como pseudônimo o nome D. A. Esrom, para uma melodia composta por Arthur Sullivan para a ópera cômica *The Pirates of Penzance*, de 1879. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hail,\\_Hail,\\_the\\_Gang%27s\\_All\\_Here](https://en.wikipedia.org/wiki/Hail,_Hail,_the_Gang%27s_All_Here). Consulta realizada em 24.05.2024.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

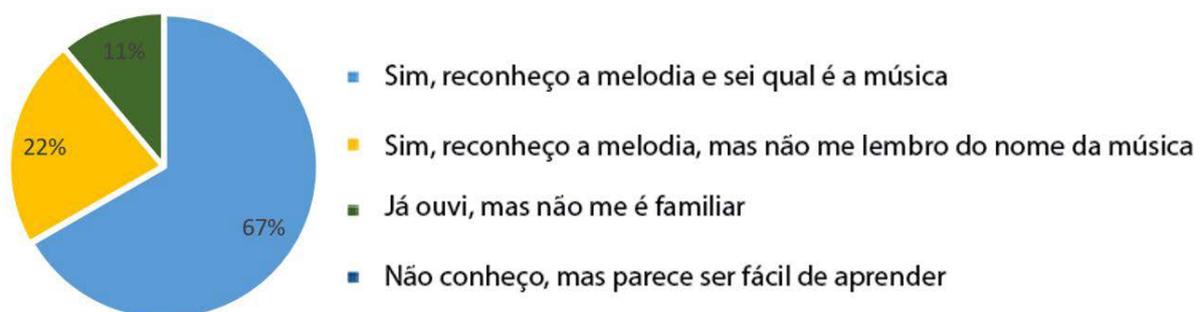
Participaram do estudo um total de oito pessoas, todas estudantes de alemão em nível inicial. Todas e todos que responderam aos questionários leram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e consentiram em responder após o esclarecimento. Não foi requerido nenhum dado pessoal sensível ou que possibilitasse a identificação da pessoa respondente.

O Questionário A foi aplicado após o trabalho com cada canção, recebendo um total de oito respostas. Como já mencionado na metodologia do estudo, esse questionário abordou diversos temas. Para facilitar a explanação, os dados de cada canção foram tabulados conjuntamente em um único gráfico, sendo um gráfico para cada pergunta.

A primeira pergunta, que tratou da familiaridade dos participantes da pesquisa com as melodias trabalhadas neste questionário, foi: Você tem familiaridade com essa melodia?

Conforme pode-se visualizar no gráfico 1, a seguir, a maior parte dos participantes do estudo demonstrou que reconhecia as melodias e as músicas (67% dos participantes optaram por esta resposta), 22% dos participantes reconheceram as melodias, porém não se lembraram dos nomes originais, e por fim, a menor parte dos entrevistados respondeu que já havia ouvido as melodias, porém estas não eram familiares (11% dos participantes escolheram esta opção).

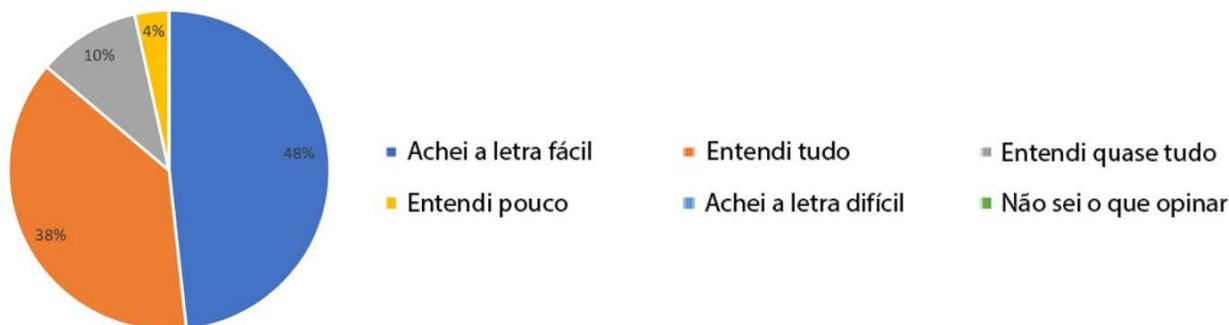
**Gráfico 1 - Familiaridade dos estudantes com as melodias.**



Fonte: Dados gerados na pesquisa, 2023).

Com isso, reforça-se a ideia de que as seis melodias trabalhadas neste questionário são conhecidas pelos entrevistados, o que provavelmente se deve ao fato das mesmas serem provenientes de canções folclóricas ou de cunho infantil.

O gráfico a seguir abordou a compreensão das letras das canções trabalhadas neste questionário, por meio da questão: Com relação à compreensão da letra da canção, assinale a(s) alternativa(s) que mais se encaixa com sua opinião:

**Gráfico 2 - Compreensão das letras das canções trabalhadas em sala de aula.**

Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

Por meio do gráfico 2 pode-se visualizar que, em se tratando da compreensão das letras das canções, as respostas se concentraram em um significativo percentual de boa compreensão por parte dos estudantes. Verifica-se que 48% das pessoas participantes responderam que acharam as letras de fácil compreensão e 38% delas assinalaram que entenderam todas as palavras das canções. 10% dos participantes marcaram que entenderam quase todas as palavras das canções e apenas 4% responderam que entenderam pouco das músicas trabalhadas.

Esses dados são relevantes porque demonstram que, embora a maior parte dos estudantes tenham demonstrado facilidade de compreensão das letras nas canções, dificuldades foram observadas por uma parte dos participantes.

O gráfico 3, a seguir, apresenta os resultados obtidos com relação à proposta e ao tema das letras das canções, de acordo com a percepção dos participantes. A questão proposta foi: Com relação à proposta e ao tema da letra da canção, assinale a(s) alternativa(s) que mais se encaixa com sua opinião:

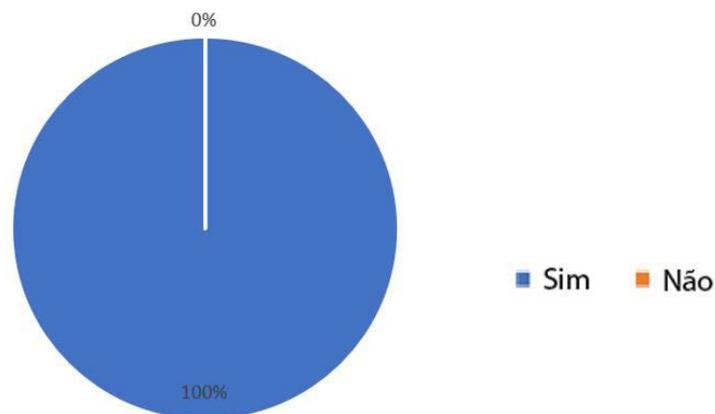
**Gráfico 3 - Proposta e tema das letras das canções.**

Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

Em se tratando da proposta didática e dos temas das letras das canções, 52% dos participantes apontaram que a entenderam, os outros 48% responderam que gostaram da proposta e da forma como esta foi abordada. Isso reforça que a utilização de canções e exercícios didáticos que relacionem aspectos referentes à gramática da língua alvo é uma estratégia interessante e importante como método de ensino.

O gráfico seguinte apresenta os resultados referentes à percepção dos participantes em relação às melodias utilizadas nos questionários. A questão colocada foi: Na sua opinião, a escolha da melodia foi adequada à proposta didática?

**Gráfico 4 - Melodias das canções e proposta didática.**

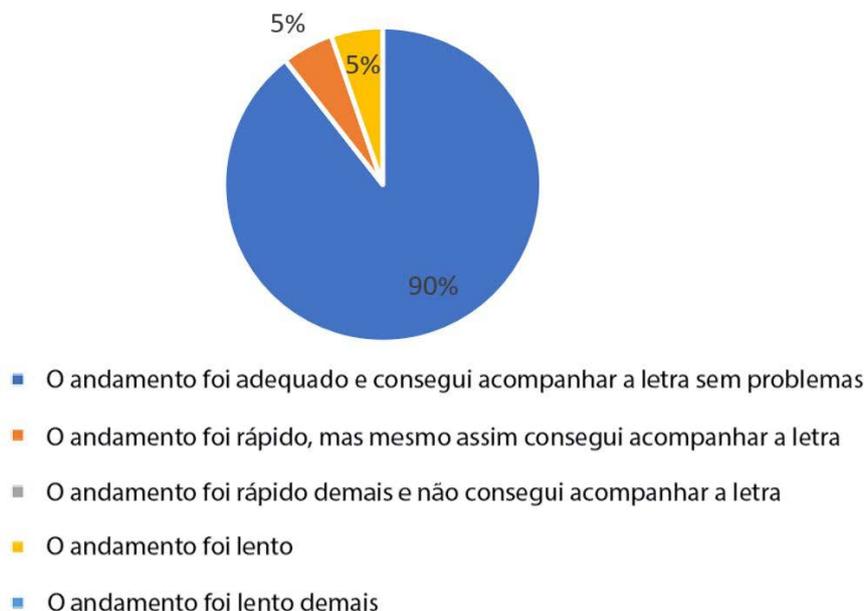


**Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).**

No que tange à escolha das melodias, todos os entrevistados responderam que a escolha das mesmas foi adequada à proposta didática. Isto enfatiza a fácil compreensão de cada canção através da memória afetiva dos ouvintes.

O próximo gráfico diz respeito à compreensão dos participantes com relação ao andamento da música e ao acompanhamento das letras. A questão foi: Com relação ao andamento da música e ao acompanhamento da letra, assinale a alternativa que melhor se encaixa com sua opinião:

**Gráfico 5 - Andamento da música e acompanhamento das letras.**



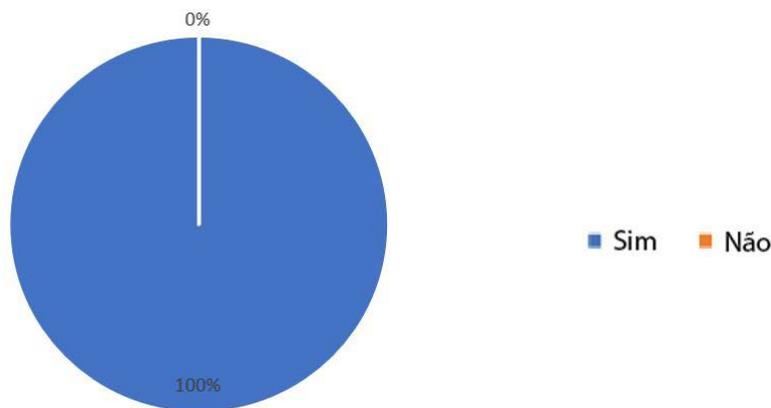
**Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).**

Referente ao andamento das músicas e ao acompanhamento das letras, 90% dos participantes responderam que o andamento das canções foi adequado, 5% dos entrevistados responderam que o acharam rápido, porém, mesmo assim conseguiram acompanhar as letras, e os 5% restantes responderam que acharam o andamento lento.

Com isso, pode-se concluir que, de forma geral, o andamento das músicas foi adequado à proposta didática, de maneira que a maior parte dos participantes conseguiu acompanhar as letras das canções (95%).

O gráfico 6, a seguir, ilustra a percepção dos participantes sobre a contribuição das canções e a capacidade de aprendizagem a partir da escuta da canção. A questão empregada foi: Na sua opinião, aprender a canção contribuiu ou poderá contribuir para o seu aprendizado?

**Gráfico 6 - Contribuição das canções na aprendizagem da língua alemã.**



**Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).**

Como visto no gráfico, todos os participantes responderam que as seis canções trabalhadas puderam contribuir para o aprendizado da língua alemã. Como questionamento final, os participantes poderiam tecer comentários referentes aos pontos positivos e negativos da utilização de canções e exercícios didáticos no processo de aprendizagem em língua alemã.

Os principais pontos positivos levantados pelos participantes foram: “Bom modo de lembrar dos números e aprender a pronúncia”; “Melodias e letras se encaixam bem tanto em português como em alemão”; “As melodias características ajudam na memorização de expressões do idioma”; “Proposta muito legal de didática! Ter duas versões das melodias, uma versão mais lenta e outra mais rápida, ajuda muito para o aluno aprender a cantar com mais calma a letra e depois conseguir cantar mais rápido e com mais confiança”; “Boa forma de memorizar os artigos e suas regras gramaticais”.

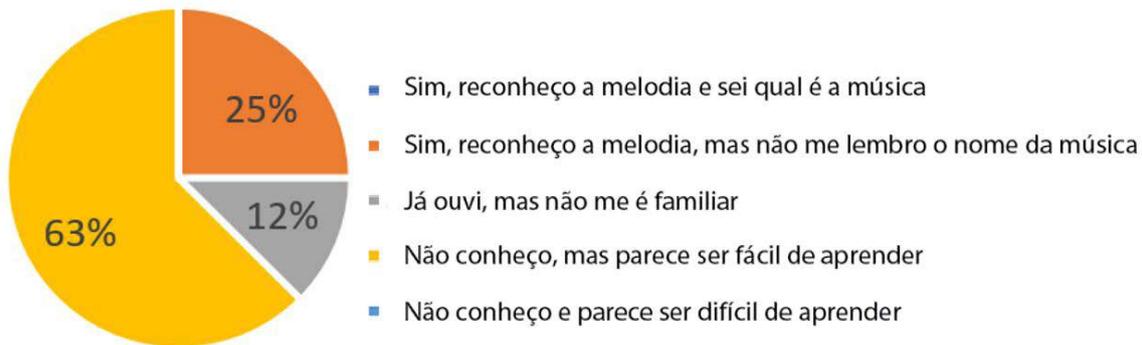
Quanto aos pontos negativos, em uma das músicas, que teve como conteúdo os pronomes interrogativos, as *W-Fragen*, um dos entrevistados escreveu: “Um ponto negativo é que para uma pessoa que nunca estudou *W-Fragen*, a letra pode parecer conter muita informação e isso pode assustar. Mas para alguém que já está estudando o conteúdo, a canção pode ajudar bastante no treino e memorização”. Em outra música, constou o seguinte comentário: “Pessoalmente, acho que o tempo entre as estrofes poderia ser um pouco menor”.

O Questionário B também recebeu oito respostas no total, a partir de uma melodia menos conhecida no Brasil, o que propiciou um comparativo com as melodias popularmente conhecidas que foram selecionadas para esta pesquisa. Os temas abordados foram os mesmos do questionário anterior.

Primeiramente, da mesma forma que nos questionários precedentes, todas e todos que responderam ao referido questionário leram o “*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*” e consentiram em responder após o esclarecimento. Não foi requerido nenhum dado pessoal sensível ou que possibilitasse a identificação da pessoa respondente.

A primeira pergunta tratou da familiaridade dos participantes da pesquisa com a melodia trabalhada neste questionário. O gráfico 7, na sequência, demonstra os resultados obtidos, por meio da questão: Você tem familiaridade com essa melodia?

**Gráfico 7 - Familiaridade dos estudantes com a melodia – Questionário B.**

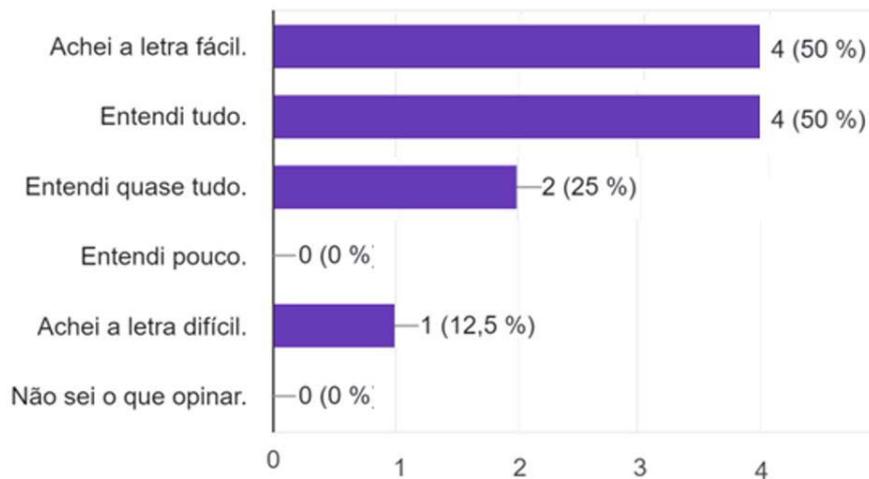


**Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).**

Conforme pode-se visualizar no gráfico 7, a maior parte dos participantes do estudo demonstrou, em um primeiro momento, não reconhecer a melodia, todavia, apontaram que esta parecia ser de fácil aprendizagem (63% optaram por esta resposta). 25% dos participantes, por outro lado, apontaram que reconheceram a melodia, mas não se recordaram do nome da canção trabalhada.

Isso pode, possivelmente, decorrer do fato de que a melodia base utilizada para a obtenção das respostas deste questionário é uma melodia que não está de acordo com os critérios utilizados por esta pesquisa, isto é, ser uma melodia popularmente conhecida no Brasil, que esteja ligada a canções infantis ou folclóricas marcadas em nossa cultura. Nesse mesmo sentido, 12% dos participantes responderam que, embora reconhecessem que já haviam ouvido a canção, esta não soava familiar.

Por meio do gráfico 8, a seguir, pode-se visualizar que, em se tratando da compreensão da letra da canção, as respostas se concentraram em um significativo percentual de boa compreensão por parte dos estudantes. Salienta-se que nesta pergunta, especificamente, os participantes tinham a oportunidade de marcar mais de uma alternativa de resposta, uma com relação ao grau de dificuldade da letra e outra referente a compreensão da canção. A questão foi: Com relação à compreensão da letra da canção, assinale a(s) alternativa(s) que mais se encaixa com sua opinião:

**Gráfico 8 - Compreensão da letra da canção trabalhada em sala de aula – Questionário B.**

Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

Sobre a compreensão da canção, 50% dos participantes responderam que acharam a letra da canção de fácil compreensão e os outros 50% assinalaram que entenderam todas as palavras. Por outro lado, 25% dos respondentes marcaram que entenderam quase todas as palavras da canção e 12,5% responderam que consideraram a letra difícil.

Esses dados são relevantes porque demonstram que, embora a maior parte dos estudantes tenham demonstrado facilidade de compreensão da letra, dificuldades foram observadas por uma parte dos participantes. Essas dificuldades se originam provavelmente das estruturas gramaticais trabalhadas na canção, que podem ser percebidas com dificuldade nos níveis mais básicos de ensino da língua alemã.

O gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos em relação à proposta e ao tema da letra da canção de acordo com a percepção dos participantes. Nesta questão, era possível assinalar mais de uma opção, a saber: 1- Entendi a proposta didática; 2- Gostei da proposta e da forma como o tema foi abordado na letra; 3- Gostei da proposta, mas não gostei da forma como o tema foi abordado na letra; 4- Não entendi a proposta didática; 5- Não gostei da proposta; 6- Não gostei da forma como o tema foi abordado na letra; 7- Não sei o que opinar. A questão colocada foi: Com relação à proposta e ao tema da letra da canção, assinale a(s) alternativa(s) que mais se encaixa com sua opinião:

**Gráfico 9 - Proposta e tema da letra da canção – Questionário B.**

Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

Em se tratando da proposta didática e do tema da letra da canção, 100% dos participantes apontaram que a entenderam. Dentre estes, 62% assinalaram, também, que gostaram da proposta e da forma como esta foi trabalhada em sala de aula. Isso reforça que a utilização de canções e exercícios didáticos que relacionem aspectos referentes à gramática da língua alvo é uma estratégia importante e eficiente como método de ensino.

O próximo gráfico, o de número 10, apresenta os resultados referentes à percepção dos participantes da melodia utilizada na canção trabalhada em sala de aula. A questão foi: Na sua opinião, a escolha da melodia foi adequada à proposta didática?

**Gráfico 10 - Melodia da canção e proposta didática – Questionário B.**



**Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).**

Com relação a escolha da melodia utilizada nesta canção e a respectiva adequação desta para a proposta didática, 62,5% dos participantes responderam que consideram que a escolha da melodia foi adequada para a proposta didática de ensino da língua alemã. Por outro lado, 12,5% dos participantes não consideraram que a escolha da melodia foi adequada e 12,5% não se sentiram seguros para opinar sobre esse tema.

Vale ainda ressaltar os comentários adicionais dos participantes que, após este questionamento, poderiam adicionar recomendações para experiências futuras. Foram obtidas duas respostas. A primeira mencionou que “Acho que ao usar uma melodia desconhecida, a assimilação fica um pouco mais difícil, mas a mesma não é muito complicada, então ainda considero uma boa proposta”.

É interessante observar que o próprio *Google Forms* gerou essa resposta como se ela fizesse parte do rol de perguntas, embora a mesma não constasse no questionário como alternativa para ser assinalada. A segunda resposta foi: “Sem experiência para propor outra”.

Deste modo, percebemos a diferença do aceitação por parte dos estudantes ao se trabalhar com uma melodia menos conhecida.

O gráfico seguinte ilustra a compreensão dos participantes com relação ao andamento da música e ao acompanhamento da letra. A questão colocada foi: Com relação ao andamento da música e ao acompanhamento da letra, assinale a alternativa que melhor se encaixa com sua opinião.

**Gráfico 11 - Andamento da música e acompanhamento da letra - Questionário B.**

Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

Referente ao andamento da música e ao acompanhamento da letra, 87,5% dos participantes responderam que o andamento da canção foi adequado e que conseguiram acompanhar a letra sem problemas. Todavia, 12,5% dos respondentes assinalaram que consideraram o andamento rápido, mas que embora fosse rápido esse fato não comprometeu a compreensão no acompanhamento da música.

Com isso, pode-se concluir que, de forma geral, o andamento da música foi adequado à proposta didática, de maneira que a maior parte dos participantes conseguiu acompanhar a letras desta canção.

A percepção dos participantes sobre a contribuição da canção, em se considerando a capacidade de aprendizagem a partir da escuta. A questão proposta foi: Na sua opinião, aprender a canção contribuiu ou poderá contribuir para o seu aprendizado?

Conforme pode-se constatar, 100% dos participantes concordaram com o fato de que a canção utilizada pode contribuir no processo de aprendizagem da língua alemã.

Como questionamento final, os participantes puderam tecer comentários referentes aos pontos positivos e negativos da utilização de canções e exercícios didáticos no processo de aprendizagem em língua alemã.

Com relação aos pontos negativos desta canção, foram recebidos os seguintes comentários: “Não conheço a melodia, talvez dificulte um pouco”, “Não tinha muito conhecimento da melodia” e “Melodia pouco conhecida, precisa ser sempre lembrada”.

Por meio da análise dos pontos negativos obtidos, pode-se verificar que a principal dificuldade dos participantes está relacionada ao reconhecimento da melodia, percebida com dificuldade por alguns deles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música pode ser utilizada como ferramenta didática por estimular os pensamentos, ideias, sentimentos e emoções, agindo emocional e afetivamente. Intervenções didáticas utilizando músicas podem ser muito úteis para a estimulação da percepção da estrutura gramatical e do conhecimento do vocabulário, sendo fundamental para desenvolver a aprendizagem em línguas adicionais. Os resultados obtidos foram positivos, no sentido de

que os estudantes apontaram que atividades lúdicas envolvendo a música contribuíram para a aprendizagem de pronúncia e uso da língua.

Confrontando os resultados do Questionário A (Melodias popularmente conhecidas no Brasil) e Questionário B (Melodia não popular) avaliamos que a compreensão da letra pelos estudantes é mais adequada quando a melodia da canção a ser trabalhada já é de fácil associação do ouvinte, reforçando a ideia da memória afetiva em relação a estas melodias.

De maneira geral, a avaliação do processo de influência da utilização de melodias popularmente conhecidas no processo de ensino e aprendizagem se deu como positiva. Os comentários tecidos pelos participantes como pontos negativos servirão de revisão para a produção dos próximos materiais didáticos relacionados a esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **Neurobiology: music, maestro, please!** Nature. 2002;416(6876):12-4. <http://dx.doi.org/10.1038/416012a> PMID:11882864.

AQUINO, M. C. **Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais.** Pandaemonium, São Paulo, v. 24, n. 42, jan.-abr. 2021, p. 22-47. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-8837244222>. Acesso em 29 jul. 2022.

BALLONE, G. J. **A música e o cérebro.** PsiqWeb [Internet]. 2010. Disponível em <http://www.psiqweb.med.br>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRÉSCIA, V. L. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo; 2003. p. 18-9.

CORREIA, M. A. **Música na educação: uma possibilidade pedagógica.** Revista Luminária. 2003; 83: 61519.

COSTA-GIOMI, E. **Los beneficios extramusicales del aprendizaje del piano.** In 3º Encontro Latino-Americano de Educação Musical (ISME-SADEM); 2001 Ago 8-9; Mar del Plata, Argentina. Anais. Mar del Plata; 2001. p. 87-90.

FETZER, James H. **The Philosophy of Carl G. Hempel: Studies in Science, Explanation, and Rationality.** Oxford University Press, 2001.

GODOI, L. R. **A importância da música na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL/FACED/UFBA, p. 22-60, 2002.

NISKIER, A. **A linguagem da música.** Diário da Manhã (GO), 03 de dez. de 2015. Disponível em: <https://www.academia.org/artigos/linguagem-da-musica>. Acesso em 22 de maio de 2024.

SAID, P. M.; ABRAMIDES, D. V. M. **Efeito da educação musical na promoção do desempenho escolar em crianças.** In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

ZACHARIADIS, C.B.C. **A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira.** 2008. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-04022009-165210/>. Acesso em 16 de março de 2024.

ZATORRE, R, McGill J. **Music, the food of neuroscience?** Nature. 2005;434(7031):312-5. <http://dx.doi.org/10.1038/434312a> PMID:15772648.

## A língua inglesa na educação pública: a ideia de ser gente de Paulo Freire

Emerson Araujo Rodrigues

*Estudante de Mestrado em Educação pela Ivy Enber Christian University; graduação em Letras pela Universidade Estácio de Sá; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís e Literatura Contemporânea pela mesma instituição; professor de língua inglesa efetivo da rede municipal de Rio das Ostras, RJ e Cabo Frio, RJ*

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo uma reflexão sobre o ensino da língua inglesa no contexto da escola pública brasileira. Como já dito por Paulo Freire (2015), na formação permanente dos professores o momento de grande importância é o da reflexão crítica sobre a prática docente. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática futura. E dentro da perspectiva de uma educação pública, libertadora e freiriana, esta prática deve ser pensada a partir do estudante, sujeito alvo da libertação.

**Palavras-chave:** ensino de língua inglesa; escola pública; educação pública; educação libertadora.

### INTRODUÇÃO

A educação em geral tem como objetivo a conquista da plena cidadania, sendo esta fruto de direitos e deveres reconhecidos pela Constituição de 1988 proporcionando a todos que ela buscar tornem-se aptos a exercer seu papel social, bem como compreender as múltiplas sociedades que o cercam, participando do mundo globalizado e compreendendo a sua própria identidade neste mundo que há cada dia se torna tão próximo. Para tanto, a língua inglesa tem seu papel garantido, não devendo ser tratada como simplória disciplina sem importância, mas sim como uma ferramenta social e cultural para compreender e participar desta era global. O tema torna-se importante ao pensarmos no papel libertador da educação principalmente na esfera da educação pública. É importante que o professor de língua inglesa pense sua prática como ato político, renovador e transformador. Por meio de revisões bibliográficas, visitaremos as ideias de Paulo Freire, dialogando-as com o ensino de língua inglesa.



## INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA, POR QUE ENSINAR? A IDEIA DE SER GENTE DE PAULO FREIRE

A prática educativa vai muito além da transferência de conhecimentos. Mesmo a educação pública no Brasil ainda se encontrar aquém do ideal, esta prática ainda se faz necessária e assim como nela acreditar e repensá-la constantemente. Repensá-la sim e sobre ela refletir porque “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode se tornar um discurso desconexo do sentido e a prática, ativismo”. Seu cerne é formar cidadãos ativos socialmente e críticos de sua realidade. Como diz Freire (2015, p.16), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” e isso também se aplica ao ensino de língua inglesa.

Ensinar a língua inglesa nas escolas vai muito além dos aspectos morfosintáticos e fonológicos da língua. Segundos os PCNs (1998), a prática educativa, de forma geral, tem como objetivo que os do que dela usufruir sejam capazes de compreender a cidadania como “participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” bem como:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 1998).

Dado o exposto, compreendemos que a língua inglesa é de fundamental importância para a construção da identidade do educando. E é aqui que a língua se efetiva como instrumento de cultura, de comunicação e de exercício da cidadania.

Como destaca Paulo Freire (2015), a indagação faz parte da natureza da prática docente não sendo ela algo extra, externo. E devemos, em nossa prática, levar o aluno a pensar certo (Freire, 2015, p.28) isto é, a indagação deve também ser parte da prática discente, levando o educando de um conhecimento ingênuo a um conhecimento epistemológico. E é por isso que ainda ensinamos. Porque somos seres inacabados, ambos participantes de uma mesma prática social e educativa onde “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2015, p.25). Na prática educacional somos todos dependentes uns dos outros.

A prática educativa tem como papel conduzir o educando a assumir-se como ser social, como gente pertencente a uma comunidade, a uma cultura, isto é, ser detentor de uma identidade que vai sendo construída diariamente com auxílio do educador. E aqui falamos de construção diária porque, como já dito anteriormente e defendido inúmeras vezes por Paulo Freire (2015), o ser humano é inacabado e “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Ensinamos porque somos todos, educadores e educandos, seres inacabados, inconclusos, em constante construção da identidade e do pertencer social. Ensinar é um ato político e abster-se deste ato seria calar-se diante das necessidades e anseios de nossas salas de aula.

Como ferramenta construtiva e reconstrutiva, ao ensinar a língua inglesa, devemos:

Expandir o olhar para além da sala de aula [porque] quando ensinamos inglês significa, por exemplo, ver a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não nativas, produtoras e consumidoras de cultura, inclusive aquela que se revela nas músicas (Gimenez, 2011, p. 49).

Fazemos isso, ou, como docentes, deveríamos fazê-lo, ressignificando a aprendizagem de inglês nas escolas públicas com o intuito de permitir a compreensão por parte de todos os envolvidos no processo educacional de que é possível ensinar e aprender inglês na escola bem como, “compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão de mundo” (Gimenez, 2011).

Para tal ressignificação do ensino e aprendizagem de inglês e para que, por meio dessa ressignificação, o educando se compreenda como ser significativo e atuante na sociedade, é necessário ensinar com bom-senso, respeitando a autonomia e o ser (gente) do aluno como muito bem esclarece Freire (2015):

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se. Se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola.

É respeitando e compreendendo que levamos nossa prática porque, antes de sermos professores de inglês, somos formadores de gente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, dialogamos com Paulo Freire e sua ideia de ser gente para compreendermos por que ainda ensinamos se nos encontramos rodeados por discursos de fracasso em relação ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Podemos compreender que ensinamos para além das regras gramaticais ou domínio e fluência da língua. Ensinamos para libertar, transformar, expandir e formarmos cidadãos críticos.

Vimos que ensinar é um ato político por seu dever de ser libertador ao proporcionar a educandos e educadores a consciência crítica de sua identidade e realidade e neste processo a língua inglesa é de fundamental importância por ser ela mais um instrumento de visão, comunicação e compreensão de mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 04 de abril de 2016.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: 2015. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em 02 de maio de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GIMENEZ, T. **Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro.**  
In: LIMA, D. C. de (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.  
São Paulo: Parábola, 2011.

# Oficina pedagógica nas aulas de filosofia: uma prática inovadora com os alunos do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM

Tertuliano Melo de Almeida

*Prof. Doutor em Ciências da Educação com especificidade em Filosofia pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Mestre em Filosofia pelo PROF-FILO da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista da Educação em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Metodologia do Ensino da Filosofia pela Universidade Cândido Mendes Juiz de Fora (MG). Graduação em: Licenciatura Plena em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professor de filosofia da (SEDUC/AM), lotado na Escola Estadual João Vieira e pedagogo do Ensino Fundamental I na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-AM*

## RESUMO

O estudo trata-se de uma oficina pedagógica nas aulas de filosofia com foco em estudo e pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento da autoestima e do pensamento crítico dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am<sup>1</sup>. Objetivo: desenvolver nos educandos o gosto e o hábito de ler textos filosóficos para a construção do pensamento crítico, aprimorando a capacidade de raciocinar e pensar por meio da história de vida de Benjamin Carson. Questionamento: Quais as contribuições do ensino de filosofia para desenvolver a autoestima e o pensamento crítico dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari? Para tal, elegeu-se, como procedimento investigativo, o estudo bibliográfico e descritivo numa abordagem qualitativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo do vídeo e questionários aos estudantes. O artigo está fundamentado nos referenciais teóricos dos autores: Chauí (1995), Freire (1997-1998), Gallo (2007-2012), Aspís (2004), Gadotti (2003), Leite (2008), dentre outros. O estudo está dividido em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as par-

*1 Coari é um município do interior do Estado do Amazonas, Região Norte do país, distante 362 km de Manaus. Sua fundação deu-se numa aldeia de índios pelo jesuíta Samuel Fritz. O município está localizado no Rio Solimões entre o Lago de Mamiá e o Lago de Coari, este povoamento recebeu o nome de Coari, por estar situado às margens de um lago com esse nome, próximo ao rio Coari. A denominação recebida pelo rio que banha o município foi dada também ao lago que banha a sede municipal, sendo estendida a denominação também ao município. A sua história está ligada aos índios Catuxy, Jurimauas, Passés, Irijus, Jumas, Purus, Solimões, Uaiupis, Uamanis e Uaupés. O nome Coari provém das raízes indígenas e há duas versões: vem das palavras indígenas “Coaya Cory”, ou “Huary-yu”, ou significam respectivamente “rio do ouro” e “rio dos deuses. Em 1759 a aldeia é elevada a lugar com o nome de Alvelos. Em 2 de setembro de 1874 foi elevada a vila e em 2 de agosto de 1932 a Vila de Coari é elevada à categoria de município. Na área territorial do município, localiza-se a plataforma da Petrobrás de Urucu, onde se extrai petróleo e gás. Próximo à cidade, está instalado o Terminal Aquaviário da Transpetro (subsidiária da Petrobras), que recebe, através de dois dutos, o gás e o petróleo, que são levados por navios para Manaus e outras regiões do Nordeste. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o total de habitantes do município em 2018 é 84.762, sendo o quinto município mais populoso do Estado. (CÂMARA MUNICIPAL DE COARI. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/coari/historia/>. Acesso em: 20 de maio de 2024).*



tes que compõem este artigo. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na terceira, apresenta-se a metodologia e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quarta, são apresentados discussão, análise e o resultado da pesquisa. Na quinta, as considerações finais, na qual relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes.

**Palavras-chave:** educação; oficina pedagógica; ensino de filosofia; pensamento crítico.

## ABSTRACT

The study is about a pedagogical office in philosophy classrooms with a focus on video analysis, study and research for the development of self-esteem and critical thinking of the students of the State School of the Bereano Institute of Coari-Am. Objective: to develop our learners' taste and habit of reading philosophical texts for the construction of critical thinking, enhancing the ability to reason and think through the life story of Benjamin Carson. Question: What are the contributions of the teaching of philosophy to develop self-esteem and critical thinking of the students of the Middle School of the Instituto Bereano de Coari State School? For this purpose, we chose, as an investigative procedure, a bibliographic and descriptive study in a qualitative approach to two subjects involved in the educational process, a technique for analyzing video content and questionnaires for students. The article is based on the theoretical references of two authors: CHAUÍ (1995), Freire (1997-1998), Gallo (2007-2012), Aspis (2004), Gadotti (2003), Leite (2008), among others. The study is divided into five parts. First of all, it is the introduction in which we present, succinctly, the parts that make up this article. The second, presents-se or theoretical reference. Thirdly, the methodology and stages developed in the organization of activities are presented. In the fourth, the presentations are discussed, analyzed and the results of the research. The fifth, the final considerations, which relate to the relevance of work both for the school and for the students.

**Keywords:** education; pedagogical office; philosophy teacher; critical thinking.

## INTRODUÇÃO

Este estudo visa apresentar o relato da oficina pedagógica nas aulas de filosofia para o desenvolvimento da autoestima e da construção do pensamento crítico dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am. Essa prática teve como objetivo desenvolver nos educandos o gosto e o hábito de ler textos filosóficos para a construção do pensamento crítico, aprimorando a capacidade de raciocinar e pensar por meio da história de vida de Benjamin Carson. Pois, exercitar o pensamento por meio da análise de vídeo, possibilita os estudantes a minimizar as dificuldades de leitura, compreensão e interpretação.

Na tentativa de superar essas dificuldades que os estudantes têm na leitura, lançamos o desafio de trabalhar a temática "Liberdade", dos autores Jean Paul Sartre, Immanuel Kant, Stuart Mill, Aristóteles, Hegel, Merleau Ponty, dentre outros.

Neste sentido, os estudantes individualmente, assistiram o vídeo de curta duração, depois, fizeram pesquisa e estudo para aprofundar seus conhecimentos sobre a temática em estudo, consultaram outros autores, fizeram uso de dicionários para conhecer os termos, os conceitos, as analogias expressas no vídeo, fizeram uso das novas tecnologias, assim como, expuseram suas considerações para a turma. Neste sentido, Ramal (2019, p. 78), expõe sua visão sobre a inovação da educação por meio do uso de mídias e tecnologias, afirmando que:

Sou entusiasmada pela inovação na educação através do uso consciente e crítico de mídias e tecnologias como ambientes de aprendizagem. [...] Entendo a escola articulada com a comunidade e a vida concreta. Defendo a formação integral do estudante, voltada para a autonomia intelectual e a cidadania ativa e comprometida. Acredito numa sala de aula dialógica, inclusiva e plural, espaço de construção de novas identidades, capazes de se engajar na construção de uma sociedade justa, democrática, solidária e sustentável.

Na perspectiva de Ramal (2019), atividades inovadoras com novas experiências como a de análise de vídeo e produção textual, contribuem e muito para a autoestima e a construção do pensamento crítico, assim como, desenvolvem os aspectos socioemocionais, afetivos, psicológico, lógico, sociabilidade, interação, motivação, dentre outros. E, as aulas de filosofia são indispensáveis para que o professor possa desenvolver atividades dinâmicas, interativas e dialógicas, pois, é uma grande oportunidade para desenvolver o pensamento crítico. Portanto, o professor tem um papel relevante para estimular e despertar essa consciência crítica durante suas aulas.

Nesse enfoque, o presente artigo está fundamentado nos referenciais teóricos da legislação brasileira e, embasado pelos artigos específicos da Constituição Federal de 1988, que versam sobre o tema, principalmente, com os que dissertam sobre o pensamento crítico no contexto escolar. Chauí (1995), Freire (1997-1998), Gallo (2007-2012), Aspis (2004), Gadotti (2003), Leite (2008), dentre outros e, outros que busca discutir, como o ensino de filosofia, por meio de oficinas pedagógicas criativas e reflexivas pode contribuir para o desenvolvimento autoestima e o pensamento crítico dos estudantes, pautado no questionamento investigativo: Quais as contribuições das oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia para o desenvolvimento autoestima e do pensamento crítico dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari?

Portanto, o estudo está dividido em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este estudo. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na terceira, apresenta-se a metodologia e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quarta, são apresentados discussão, análise e o resultado da pesquisa. Na quinta, as considerações finais, na qual relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo visa apresentar a importância das oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia, cujo objetivo é desenvolver nos educandos o gosto e o hábito de ler textos filosóficos para a construção do pensamento crítico. Nesta perspectiva, a leitura de textos filosóficos, são indispensáveis para aquisição do conhecimento e, somente por meio do

exercício da leitura que os educandos conseguiram se qualificar para o filosofar.

Desse modo, cria-se a possibilidade de adquirir paixão pelo hábito da leitura e da observação do saber de cada indivíduo e facilitar a apreensão efetiva do conhecimento, a partir do conjunto de acontecimentos vivenciais no dia-a-dia, onde a relação teoria e prática constitui o fundamento desse processo pedagógico. Dessa forma, é fundamental a efetivação das oficinas pedagógicas de Filosofia, para os alunos que estudam essa disciplina, pois, de acordo com Gallo (2012, p.35):

É necessário que os alunos sejam capazes de resolver problemas filosóficos através da experiência educativa com a Filosofia, através dos vieses intelectual e humanístico, objetivando a construção do pensamento crítico.

As oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia no ensino médio propõem desenvolver as habilidades leitoras dos educandos, assim como, a autoestima, a motivação, a autonomia intelectual, o gosto, o hábito da leitura para aprender a aprender. Considera-se que a partilha de experiência entre educadores e educandos nas oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia, bem como, o trabalho em grupo, torna-se a ferramenta de uma importância excepcional para o despertar dos educandos, num processo de ensino-aprendizado compartilhado.

Nas oficinas pedagógicas, educadores e educandos são atores no processo da construção do conhecimento. Por isso que, torna-se imprescindível a participação dos estudantes nas oficinas para minimizar as dificuldades inerentes a leitura, compreensão e interpretação de textos filosóficos. Neste sentido, uma prática pedagógica eficiente, possibilita despertar o interesse dos estudantes para a construção do conhecimento e do pensamento crítico, que deve fazer parte constante da função do professor.

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1998, p. 77).

Na perspectiva de Paulo Freire, aprender representa uma aventura criadora de fato, um ensino que seja eficaz e eficiente, para a construção e reconstrução dos saberes e saber-fazer evolutivos, ajustados à autonomia intelectual, pois são as bases das competências do futuro.

Neste sentido, um ensino desta natureza deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa enquanto indivíduo de inteligência, de sensibilidade, de sentido estético, de responsabilidade pessoal e social. Sobretudo, porque todo ser humano se desenvolve e amplia sua visão holística de mundo e realidade por meio dos processos educativos, no qual são preparados para formar e construir pensamentos autônomos e críticos e, assim, poder estabelecer os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si próprio, como agir nas diversas situações da vida.

As oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia estão caracterizadas por um movimento dialético, que se refere ao uso do diálogo na relação entre educador e educando. As oficinas pedagógicas instituem espaços de interação e inter-relação de troca de saberes, que ocorrem por meio de atividades dinâmicas, criativas, coletivas e individuais. Tais práticas proporcionam ao educando um estímulo para expor seus conhecimentos sobre a temática em estudo e pesquisa.

As oficinas são realizadas através de vários momentos:

- Inicialmente, tem-se uma dinâmica de acolhida e entrosamento, para facilitar o conhecimento mútuo e a interação entre os participantes.
- Posteriormente, tem-se a reflexão de um tema específico, de interesse dos estudantes, que busca refletir a realidade, e suas inter-relações nos níveis individual, grupal e coletivo.

Sabe-se, portanto, que no processo de realização de uma oficina pedagógica em sala de aula, acontece uma troca de conhecimento e experiência. E nessa experiência, segundo Paulo Freire (1987, p. 28), afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Portanto, as oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia revelam-se em experiências, tanto para os educandos quanto para professores, aprenderem através da troca de experiência.

## METODOLOGIA

A pesquisa optou por uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico e exploratório, articulado a uma perspectiva qualitativa, como forma de tratar da temática da importância da leitura para os alunos do ensino médio. Buscou-se caracterizar, resgatando uma prática do Instituto Bereano de Coari-Am, o problema, o objeto, os pressupostos, as teorias e o percurso metodológico. Nas palavras de Leite, a pesquisa bibliográfica:

É a que é realizada através do uso de livros e de documentos existentes na Biblioteca. É a pesquisa cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e a interpretação dos mesmos, formando um novo trabalho científico. (Leite, 2008, p. 47).

Nesse contexto, objetivou-se explorar a escola-campo a fim de coletar informações junto aos estudantes, através de questionários, enfatizando a temática em questão. Organizou-se questionários abertos, cujas respostas foram posteriormente catalogadas como forma de amostragem da citada pesquisa. Após a coleta, os dados foram tabulados em uma planilha do Word, objetivando a obtenção de percentuais relativos à resposta de cada item. Esses dados foram organizados através de gráficos.

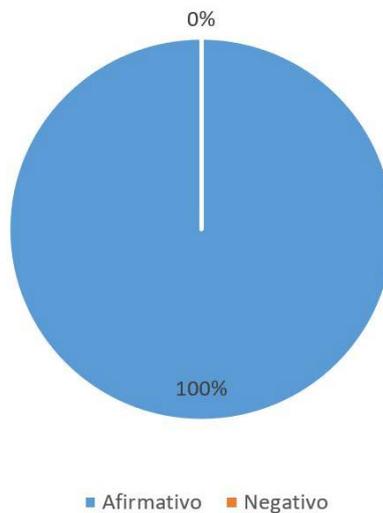
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perguntou-se, inicialmente, se realmente a disciplina de filosofia é importante para a formação dos estudantes da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am.

## Pesquisa Realizada com os Estudantes do Ensino Médio, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM

**Gráfico 1 - Para a sua formação, você considera importante estudar a disciplina de filosofia no ensino Médio?**

Questionário com os estudantes do ensino médio

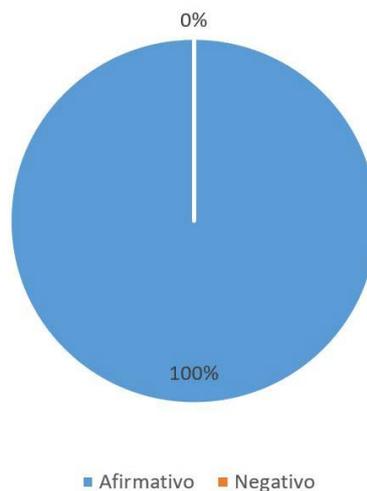


Fonte: Alunos (as) do Ensino Médio, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

Na segunda pergunta aos estudantes, por ser uma escola inserida no centro da cidade, mas agrega diversos estudantes da zona ribeirinha da Amazônia, questionou-se se os estudantes já conheciam o método de oficinas pedagógicas.

**Gráfico 2 - Você conhece a metodologia de ensino, através das oficinas pedagógicas?**

Questionário com os estudantes do ensino médio

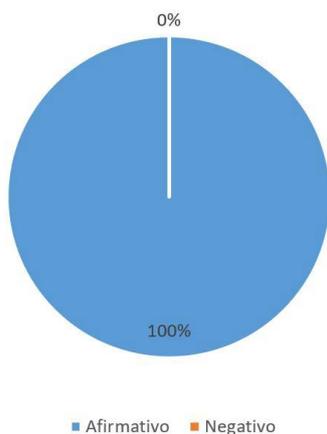


Fonte: Alunos (as) do Ensino Médio, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

Na terceira pergunta, buscou-se saber se os estudantes percebiam a importância de o professor buscar sempre novas metodologias para a sua prática didática em sala de aula.

### Gráfico 3 - Você percebe a importância do (a) professor (a), utilizar novas metodologias pedagógicas para ensinar a filosofia no ensino médio?

Questionário com os estudantes do ensino médio

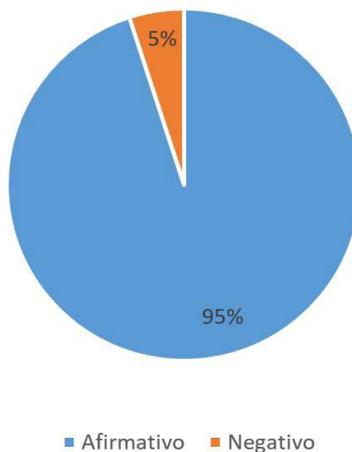


Fonte: Alunos (as) do Ensino Médio, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

Na quarta pergunta, ao questionarmos os estudantes a respeito da utilização das oficinas pedagógicas de Filosofia para auxiliar no entendimento dos textos filosóficos, conceitos e seus autores, o resultado obtido foi positivo.

### Gráfico 4 - Você compreende com mais clareza os textos e os pensadores da filosofia, com a utilização de metodologia interativa em sala de aula, como as oficinas pedagógicas?

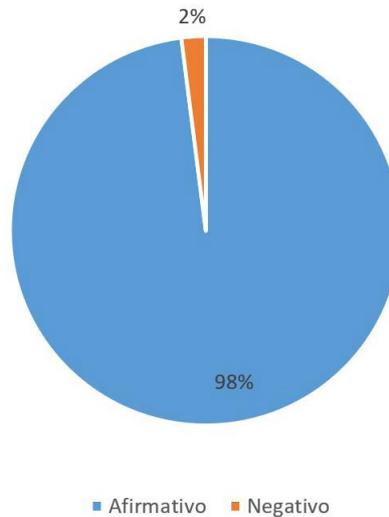
Questionário com os estudantes do ensino médio



Fonte: Alunos (as) do Ensino Médio, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

**Gráfico 5 - Na realidade social onde sua escola está inserida, você entende a necessidade de estudar a disciplina Filosofia com objetivos práticos para a sua vida cotidiana?**

Questionário com os estudantes do ensino médio



Fonte: Alunos (as) do Ensino Médio, da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM.

As respostas dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am, admitem, em sua grande maioria, que valoriza a importância de estudar filosofia, pois compreenderam que, com a metodologia de oficinas implantada na instituição, esses conhecimentos têm grande relevância para suas atividades do cotidiano.

Introduzir as oficinas pedagógicas de filosofia em sala de aula como uma prática inovadora é mostrar suas particularidades em face de outras disciplinas. Isso revela um grande desafio para os professores, em virtude da falta de conhecimentos metodológicos e pedagógicos. Na sua obra, “Convite à Filosofia”, Marilena Chauí nos estimula a entender a importância para o aluno do ensino da filosofia:

A Filosofia consistiria na atitude de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores e os comportamentos de nossa existência, sem antes havê-los investigados e compreendidos. Com isso, a primeira característica da atitude filosófica seria a de natureza negativa: consiste em dizer não ao senso comum, aos preconceitos, juízos, fatos e ideias das experiências cotidianas (Chauí 1995, p. 24).

Segundo a autora, o ensino da filosofia consiste em assumir uma postura de problematizar e não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores e os comportamentos de nossa existência, sem antes havê-los investigados e compreendidos.

No entanto, as oficinas filosóficas, como qualquer ação pedagógica, pressupõem planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional. Ao se ensinar filosofia para alunos do ensino médio, Gallo reforça a seguinte proposta:

Ao filosofar como ato/processo, pois se trata de conteúdos vivos, os conteúdos devem ser transmitidos, mas também se deve transmitir o processo de produção filosófica, assim, ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo de filosofar (Gallo, 2007, p.16).

A partir dessa proposta pedagógica inovadora em sala de aula no ensino médio, ASPIS (2004, p. 52) enfoca que “a filosofia é formadora no sentido do desenvolvimento do homem como ser que busca compreensão, ser que questiona e cria saídas”. As técnicas e os procedimentos utilizados nas oficinas são bastante variados, incluindo trabalhos individuais, em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas, devido às ações pedagógicas serem ferramentas focadas em objetivos concretos.

Todavia, as oficinas pedagógicas aplicadas ao ensino da disciplina Filosofia no ensino médio, desmistificam a ideia de vê-la como “chata”, que reprova muitos alunos, etc., devido ao desinteresse em estudá-la com prazer. Acredita-se que essa metodologia das oficinas ofereça um novo horizonte ao professor e aos estudantes, na articulação da própria maneira de ensinar e aprender, e instigar o aprendizado do aluno nessa área específica do conhecimento filosófico. “Aprender a aprender”, princípio fundamental nas práticas das oficinas. Nesse sentido, Gadotti (2003, p.113) afirma que:

Não basta aprender, pois o conhecimento é polivalente. Importa muito mais aprender a aprender e aprender a viver junto participar em projetos comuns. Aprender tornou-se, sobretudo, fazer uma grande viagem ao interior do ser, com autonomia, saber cuidar de si, dos outros, das coisas.

Portanto, na concepção de Gadotti, o aprender a aprender vai além da mera visão de aprendizagem, mas do compreender, entender, interagir, discutir e socializar aquilo que aprendeu, somente desta forma a aprendizagem terá grandes significado para a formação do indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa de campo realizada com os estudantes da escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am, sobre a utilização da prática da oficina pedagógica de filosofia em sala de aula no ensino médio, constatou-se que há viabilidade como método didático-pedagógico. E dessa forma, viabiliza também a compreensão da Filosofia, por parte dos alunos, como instância investigativa e racional, que pressupõe saber fundamental para a formação intelectual do sujeito, estimulando a sua consciência crítica. O olhar de caráter filosófico proporciona aos estudantes a capacidade de atentar para a realidade através de uma visão mais crítica, mais ampla, um olhar mais ativo ao invés de passivo.

Com as oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia, foi evidenciado que para os alunos da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am, essa metodologia instigou a apreciarem a disciplina de Filosofia, e mostraram nas aulas desses conteúdos, o quanto é importante para a sua vida diária e sua formação como cidadão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: Ambiguidades e contradições na LDB.** Autores Associados. Campinas – SP. 2002.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 1999.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire**. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaré. (Orgs.) **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- GALLO, S. **Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito**. EccoS, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.
- GALLO, S. **Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas/SP: Papyrus, 2012.
- LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2008.
- LIMA, M. A. C. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino (tese de doutorado)**. Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Net, Brasília, jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa->
- PAIM, A. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.
- RAMAL, Andrea, **Educação no Brasil – um panorama do ensino na atualidade**. Editora: Atlas, 2019.

# O papel do estágio supervisionado na formação docente

## *The role of supervised internship in teacher training*

Edvânia Lemes da Silva  
Joaquim Generoso de Freitas Neto

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir o papel do estágio supervisionado na formação docente. O estágio supervisionado é um componente indispensável dos cursos de licenciaturas, pois proporciona aos futuros docentes a oportunidade de vivenciarem a prática pedagógica de forma real, próxima ao ambiente escolar. Neste sentido, este artigo busca analisar a importância do estágio supervisionado na formação de professores, destacando suas contribuições para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Além disso, são abordadas as principais características do estágio supervisionado, suas etapas e a relação entre teoria e prática na formação docente. Por fim, discute-se a necessidade de uma reflexão crítica sobre o estágio supervisionado, buscando aprimorar suas práticas e torná-lo um espaço de aprendizado significativo para os futuros docentes.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado; formação docente; prática pedagógica.

### ABSTRACT

This paper aims to discuss the role of supervised internship in teacher training. The supervised internship is an indispensable component of graduation courses, as it provides future teachers with the opportunity to experience pedagogical practice in a real way, close to the school environment. In this sense, this article seeks to analyze the importance of supervised internships in teacher training, highlighting its contributions to the development of professional and personal skills. Furthermore, the main characteristics of the supervised internship, its stages and the relationship between theory and practice in teacher training are addressed. Finally, the need for critical reflection on the supervised internship is discussed, seeking to improve its practices and make it a significant learning space for future teachers.

**Keywords:** supervised internship; teacher training; pedagogical practice.



## INTRODUÇÃO

O Estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes. Segundo Oliveira e Cunha (2006), o Estágio Supervisionado é uma atividade que possibilita o docente obter uma experiência profissional relevante para sua inserção na área educacional, sendo uma atividade obrigatória nos cursos de licenciatura, com carga horária estipulada pela instituição de ensino.

Dessa forma, o estágio supervisionado torna-se essencial para a formação acadêmica de docentes oriundos de cursos de licenciaturas, uma vez que proporciona um preparo para enfrentar os desafios das instituições escolares e conhecer os espaços educativos, criando assim um elo entre a realidade sociocultural da instituição e da comunidade, além de auxiliar em uma integração entre a teoria e a prática, aprimorando competências.

Outro fator determinante para o estágio supervisionado tornar-se uma via fundamental no meio acadêmico é a oportunidade de se explorar os meios criativos, adquirir independência e reforçar o caráter, elaborando uma vertente para uma percepção sobre a escolha profissional e aptidão técnica.

Diante disso, o estágio supervisionado possibilita ao docente em formação um domínio de conhecimentos pedagógicos, conhecimentos de trabalho de campo, além de processos administrativos, integrando o docente à organização escolar.

Nesse sentido, o papel do estágio supervisionado vai além de ser um simples cumprimento de exigências acadêmicas, sendo um importante mecanismo de integração entre escola, comunidade e universidade.

Esta pesquisa surge pela necessidade de narrar minhas experiências como estagiária de língua portuguesa. Durante o período do estágio, tive a oportunidade de vivenciar em sala de aula todo o processo educacional, desde o planejamento das aulas até a execução de atividades práticas. Além disso, nesta pesquisa busco entender como as experiências vividas me ajudaram na formação da professora que estou me tornando ao longo deste tempo.

Entendo que o estágio supervisionado foi de grande valia, pois me proporcionou um conhecimento mais amplo sobre a rotina escolar e as atividades pedagógicas. Além disso, pude ter contato com as diferentes realidades dos alunos, aprendi a lidar com suas dificuldades e diversidades. Para Scalabrin e Molinari (2013 *apud* Nascimento, 2018) o estágio, em sua acepção mais ampla, sugere dar condições ao estagiário para uma reflexão relativa a seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional.

Desse modo, “o estágio é um campo de conhecimento, é uma aproximação de estagiário com a profissão que irá exercer e com as pessoas com quem irá trabalhar suas práticas a cada dia para que enfrente menos dificuldades futuramente” (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 9 *apud* Nascimento, 2018). O papel do professor-supervisor foi fundamental nesse processo, pois foi quem me orientou e acompanhou durante todo o estágio, auxiliando na

elaboração do plano de aula, na previsão de possíveis imprevistos e na análise do meu desempenho em sala.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA OPORTUNIDADE DE VIVENCIAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para Pimenta (2008), o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, favorecendo ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. Nesse espaço escolar, podem vir a encontrar temáticas reflexivas que deem embasamento para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o seu fazer docente.

Durante o estágio, pude compreender que ser professora não é apenas transmitir conteúdo, é preciso ter comprometimento com a educação, planejar as aulas de forma dinâmica e criativa, conhecer as necessidades dos alunos e adaptar atividades de acordo com cada turma.

No meu primeiro dia de estágio, estava muito nervosa e ansiosa para começar. Eu ainda estava cursando o 7º período do curso de Letras e não sabia muito bem o que esperar da minha experiência de estágio. Esta primeira experiência foi uma oportunidade importante para entender mais sobre o papel de um professor e me preparar melhor para futuras jornadas.

Para Oliveira e Cunha (2006) o propósito do Estágio Supervisionado é oferecer ao estudante a chance de colocar em prática seus conhecimentos acadêmicos em cenários profissionais, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades. Espera-se que, dessa forma, o aluno possa adotar atitudes práticas e desenvolver uma perspectiva crítica em relação à sua área de atuação profissional. Sendo assim estágio supervisionado é uma atividade de aprendizado realizada por estudantes em instituições de ensino, com o objetivo de complementar a formação acadêmica por meio da vivência prática em um ambiente profissional.

Durante o estágio, o estudante é acompanhado por um supervisor, que é responsável por orientar o aluno nas tarefas a serem realizadas, proporcionar *feedbacks*, avaliar o desempenho e garantir que o estágio cumpra os objetivos didáticos estabelecidos pela instituição de ensino, sendo uma atividade obrigatória nos cursos de licenciatura, com carga horária estipulada pela instituição de ensino.

No decorrer da realização do Estágio Supervisionado, ocorre a oportunidade de vivenciar a aprendizagem em sua totalidade, pois é nesse momento que o docente consegue utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação acadêmica. O estágio é fundamental para que o estagiário consiga compreender os desafios da profissão e enxergar a educação por outra vertente, por meio do contato com os alunos, professores e administração escolar. Portanto, o estágio supervisionado é uma etapa de transformação e reconstrução de saberes, em que ocorre o despertar do educador, compreendendo que o teórico complementa a prática para tornar a realidade educacional uma via de mão dupla entre o educador e o educando. Segundo Demo (2004) o estágio supervisionado:

É um momento de aprendizagem e de pesquisas em ensino, em que se questiona, constrói e prepara o acadêmico para ser um futuro professor. E dentro da ótica da pesquisa pode-se perceber que o conhecimento tem que ser adquirido e analisado teoricamente, pensando nisso, o pesquisador nos reporta a ampliar e entender o que é a pesquisa e a sua importância no processo de formação de professores (Demo, 2004, n.p.).

Nesse sentido, o momento de aprendizagem supracitado deve tornar-se útil para o aluno, no intuito do estágio ser uma forma de inserção crítica e comprometida no âmbito educacional.

Sendo assim, o estágio supervisionado foi um período de aprendizado intenso e muito gratificante para a minha formação docente, contribuindo para a minha futura atuação profissional com segurança e confiança em minhas habilidades. Foram momentos ricos de aprendizagem, em que foi possível interligar a teoria com a prática. As aulas de estágio presencial colaboraram significativamente para a realização de um estágio qualitativo, sendo que nessas aulas são oportunizados momentos em que são compartilhadas as vivências, são passadas orientações precisas de como executar um estágio de qualidade, o que auxilia grandiosamente (Souza, 2014, p. 11).

Assim, o estágio na formação docente pode ser uma oportunidade para os futuros professores construir novas conexões entre a teoria e a prática, além de aprimorar suas habilidades pedagógicas em aprender e ensinar e, com isso, obter a competência profissional, tornando-se mais independente nesse processo de ensino-aprendizagem, que é de fundamental importância para os futuros professores em formação.

Desse modo, entende-se que a reflexão sobre a ação é um processo fundamental para o desenvolvimento profissional. No contexto do estágio na formação docente, a ação-reflexão pode ser utilizada como uma forma de os futuros professores refletirem sobre sua prática e construir novos conhecimentos. As vantagens em realizar o estágio durante a graduação são inúmeras, pois o docente tem várias oportunidades de aplicar estratégias de ensino, desenvolver materiais didáticos e lidar com diferentes perfis de alunos.

Outro aspecto relevante da posição de estagiária é aprender com as falhas e também com a de outros profissionais ainda mais experientes, afinal o mais importante é contribuir para a formação profissional e pessoal.

## As Principais Etapas de um Estágio

O Estágio Supervisionado tem como primeira etapa a observação, em instituições escolares, possibilitando o graduando uma nova visão sobre os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano, ampliando horizontes e trazendo à tona uma realidade diferente das aulas da faculdade, revelando os desafios que podem ser encontrados no decorrer da carreira. Essa etapa foi realizada em uma instituição de ensino público no âmbito estadual, na qual pude perceber, durante as observações, a forma didática em que foram propostas as aulas, além de presenciar o cotidiano da instituição.

As atividades que o aluno deve desenvolver durante o estágio supervisionado variam de acordo com a etapa do estágio. Na primeira, o aluno deve observar as aulas e as atividades desenvolvidas pelos professores, além de participar de reuniões pedagógicas e de conselhos de classe. Na segunda, o estagiário planeja uma aula e ministra para sua

turma de graduação, em formato de laboratório, chamado de semirregência. Já na terceira, o aluno deve planejar e ministrar aulas para turmas do ensino fundamental e médio, sob a supervisão de um professor orientador, chamada de regência. O aluno também deve elaborar relatórios de aula e participar de reuniões pedagógicas e de conselhos de classe, além de construir um portfólio com todas as informações deste tempo.

Durante o estágio supervisionado, o estagiário deve estar atento às necessidades dos estudantes e buscar formas de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula na prática. É importante que o aprendiz esteja aberto a *feedbacks* e sugestões dos professores orientadores e dos alunos, a fim de aprimorar suas habilidades de ensino e aprendizagem.

## METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os procedimentos de escrita e organização deste trabalho. Além disso, será fornecida uma descrição detalhada do contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como a participante envolvida. Por fim, serão delineados os passos seguidos na análise dos dados, destacando o percurso adotado ao longo do estudo.

### Caracterização da Pesquisa

A metodologia adotada compreende duas etapas distintas. Inicialmente, uma revisão bibliográfica foi realizada para consolidar uma base teórica sólida sobre o tema. Em seguida, o estudo apresenta um relato de experiência pessoal da autora, enriquecendo a pesquisa com uma perspectiva prática e individualizada.

O relato de experiência é uma abordagem metodológica que permite à autora compartilhar vivências pessoais durante o estágio supervisionado. Sendo assim, descrevo minhas experiências nas instituições de ensino, as disciplinas envolvidas e as interações cotidianas com alunos, colegas e supervisores. Esse relato oferece uma visão única sobre a aplicação prática dos conceitos discutidos na revisão bibliográfica.

O relato de experiência, embora subjetivo, desempenha um papel valioso na pesquisa científica. Ele acrescenta uma dimensão humana e prática à teoria discutida na revisão bibliográfica. A contribuição reside na capacidade de ilustrar, contextualizar e enriquecer a compreensão do tema, proporcionando *insights* valiosos que vão além dos dados quantitativos.

### Objetivos da Pesquisa

Este estudo tem como objetivo geral investigar o papel do estágio supervisionado na formação docente, utilizando como *corpus* as experiências vivenciadas por mim durante meu estágio supervisionado.

Os objetivos específicos são: (I) analisar a integração entre teoria e prática no estágio supervisionado, considerando os referenciais teóricos apresentados na revisão bibliográfica; (II) avaliar o desenvolvimento de habilidades pedagógicas da autora ao longo do estágio, destacando os desafios enfrentados e os aprendizados adquiridos; (III)

investigar a construção da identidade profissional da autora como educadora, examinando as influências do estágio na definição de valores, ética e papel social na docência.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza os objetivos específicos, perguntas de pesquisa e aportes teóricos mobilizados.

**Quadro 1 - Objetivos específicos, perguntas de pesquisa e aportes teóricos.**

Objetivo	Pergunta de Pesquisa	Aporte Teórico
Analisar a integração entre teoria e prática no estágio supervisionado, considerando os referenciais teóricos apresentados na revisão bibliográfica.	Como se manifesta a integração entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica e sua aplicação prática durante o estágio supervisionado?	Pimenta (2008).
Avaliar o desenvolvimento de habilidades pedagógicas da autora ao longo do estágio, destacando os desafios enfrentados e os aprendizados adquiridos.	Quais são os principais aspectos do desenvolvimento das habilidades pedagógicas da autora durante o estágio? Como as experiências práticas contribuem para o aprimoramento do planejamento de aulas, gestão de sala de aula e adaptação a diferentes contextos educacionais?	Barros, Pacheco e Batista (2018)
Investigar a construção da identidade profissional da autora como educadora, examinando as influências do estágio na definição de valores, ética e papel social na docência.	De que maneira o estágio supervisionado influencia a construção da identidade profissional da autora como educadora?	Rosa, Weigert e Souza (2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

## O Corpus

O *corpus* utilizado consiste em um conjunto de dados coletados durante a experiência de estágio supervisionado da própria autora.

## O Contexto

Os dados para este estudo foram coletados em um cenário diversificado, abrangendo duas escolas públicas em uma cidade do interior de Goiás. Uma das escolas é vinculada ao município, enquanto a outra é parte da rede estadual de ensino. Essa escolha estratégica permitiu uma análise comparativa das experiências de estágio em diferentes contextos educacionais.

A coleta de dados não se limitou apenas às experiências em sala de aula. Na disciplina de estágio, desenvolvemos portfólios abrangentes que encapsulam todas as informações relevantes sobre o estágio. Esses portfólios não apenas documentam as atividades práticas realizadas, mas também incluem reflexões críticas, observações significativas e os desafios enfrentados ao longo desse período formativo.

## A Participante

Como participante deste estudo, sou a própria autora, uma estudante do curso de Letras, atualmente cursando o 8º período, mas relatando as experiências do 7º e 8º. Com 57 anos de idade, encontro-me em uma fase de estágio em escolas nos níveis fundamental e médio, integrando essa experiência prática ao meu percurso acadêmico.

## Os Dados

A coleta de dados para este trabalho foi realizada de maneira cuidadosa, abrangendo duas fases distintas: a revisão bibliográfica e o relato de experiência pessoal. A coleta de dados para a revisão bibliográfica envolveu uma pesquisa sistemática em bases de dados acadêmicas, livros e artigos científicos relacionados ao tema do estágio supervisionado na formação docente. A coleta de dados para o relato de experiência foi conduzida de maneira reflexiva e retrospectiva. A autora revisitou seus registros pessoais, incluindo diários de campo, anotações e reflexões escritas durante o período de estágio supervisionado e principalmente nos portfólios construídos. Esta abordagem qualitativa permitiu uma análise profunda das minhas vivências pessoais durante o estágio, pois conforme afirma Generoso e Almeida (2023, p. 57) “viver, reviver, contar e recontar experiências é um processo que nos possibilita um estudo mais profundo e pessoal sobre determinado assunto”.

## Procedimento de Análise de Dados

A análise dos dados coletados foi conduzida considerando as contribuições teóricas da revisão bibliográfica sobre o estágio supervisionado na formação docente. Na primeira etapa, a revisão foi submetida a uma análise crítica, identificando padrões e conceitos-chave. A segunda etapa envolveu a análise do relato de experiência pessoal, integrando perspectivas teóricas para compreender a vivência da autora. A abordagem integrou dados quantitativos, quando aplicável, alinhando-os aos referenciais teóricos.

## APRENDIZADOS E DESAFIOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Antes de começar a compartilhar todas as vantagens, alegrias, surpresas e aprendizados que vivenciei durante meu período como regente, gostaria de destacar um momento em particular que me encheu de entusiasmo.

Um aluno se aproximou de mim com uma atividade xerocopiada e, com um sorriso no rosto, disse: “Professora, professora, você pode corrigir minha atividade?”. Essa simples demonstração de confiança e respeito ao me chamar de “professora” me emocionou profundamente. Foi um momento especial que guardarei com carinho em minha trajetória como educadora. Naquele momento, eu vivenciei o que Silva e Gaspar (2018) afirmam que “o estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” (Silva; Gaspar, 2018, p. 205). Naquele momento, eu via se concretizar minha identidade como professora.

Nos próximos tópicos, discorro sobre outras experiências que moldaram minha prática profissional.

## Uma Breve Introdução ao Estágio Supervisionado

Desde o início do sexto período, já estava insegura em relação ao estágio, e foram surgindo várias dúvidas antes de realmente conhecer essa prática. Perguntas do tipo: Como posso aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula no estágio? Como devo me comportar em relação às observações? Será que estou preparada para enfrentar minha carreira profissional? Essas e outras questões surgiram antes do tão temido estágio.

O meu professor orientador sempre dizia que era no estágio que finalmente descobriríamos o que realmente queríamos para as nossas vidas. Ou seja, seria nesse ambiente que descobriríamos em qual área realmente gostaríamos de atuar, pois, como afirmam Rosa, Weigert e Souza (2012, p. 676) :

O aluno de graduação, durante o estágio, vivencia experiências, conhece melhor sua área de atuação e tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos. O estágio surge, então, como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor.

Quando chegou o dia em que fiquei sabendo que teria que ir para a sala de aula, o meu maior desafio foi o medo e a ansiedade. Medo de não conseguir fazer os relatórios de observação, pois me sentia insegura já sentido aquele famoso frio na barriga.

Quando cheguei à sala de aula, no início estava muito ansiosa e perdida, minhas mãos ficaram geladas e trêmulas. Devido à ansiedade, naquele momento pensei em desistir. O medo, o nervosismo e a ansiedade tomaram conta, mas depois que fiz as observações me senti mais confiante e aos poucos fui me adaptando aos alunos e aos professores do colégio, durante todo o estágio. Além disso, pude contar com o apoio e a orientação da minha colega de aula.

Os professores sempre estavam dispostos a compartilhar conhecimentos e a nos auxiliar na resolução de dúvidas e problemas, o que contribuiu para o meu desenvolvimento e me fez sentir parte integrante da equipe, pois, como afirma Corrêa (2021, p. 1):

Os professores que já atuam na função passaram por uma formação “disciplinar” e durante a sua atuação adquiriram experiências pedagógicas próprias que contribuíram para o desenvolvimento de uma prática que leve os alunos a aprenderem. Estas “experiências pedagógicas” próprias de cada professor tornam-se imprescindíveis de serem observadas pelos alunos estagiários.

Quando fui fazer as regências, o meu maior obstáculo era a locomoção, pois estava andando com o apoio da cadeira de rodas e com o auxílio da minha amiga. Mesmo nessas condições, participei de todas as aulas.

Enfrentei meus medos e tive uma experiência muito enriquecedora. É normal sentir um certo desespero e nervosismo no início, mas o importante é que eu soube lidar com esses sentimentos para superar os desafios. É muito importante fazer o estágio durante o curso, pois ele nos prepara para a realidade que encontraremos após a formação. Através dessa experiência, pude vivenciar os dois lados da sala de aula, como aluna e como professora, o que é fundamental para me tornar uma boa profissional. Além disso, foi importante estabelecer um vínculo com os alunos, pois eles ficaram interessados nos conteúdos que eu estava ministrando (figura 1).

**Figura 1 - Ministrando aula de Regência.**

Fonte: Elaborado pela autora

Apreendi que é importante conhecer os estudantes e ser flexível para adaptar-me aos imprevistos, mantive sempre o interesse para passar credibilidade, pois, como afirma Masetto (2003), precisamos adotar estratégias de ensino, pois elas são um meio utilizado pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, enfrentar meu medo de encarar uma sala de aula cheia de alunos curiosos foi uma grande conquista e, mesmo com a ansiedade presente, é muito bom saber que eu me sinto preparada para buscar cada vez mais sabedoria nessa jornada de conhecimentos.

### Um Relato de Aprendizagem Colaborativa

Antes de iniciar minhas regências, eu acreditava que seria simples colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiri. No entanto, compreendi que a teoria é apenas uma base de conhecimentos acumulados ao longo do curso.

Ao ministrar as aulas e me colocar na posição de professora, percebi diversas situações que vão além do conhecimento teórico. É importante considerar a relação entre professor e aluno, cada indivíduo é único e cada turma é diferente da outra.

Concluí que, embora seja possível aplicar o conhecimento teórico adquirido, essas situações podem interferir, positiva ou negativamente, fazendo com que o aluno reflita sobre sua profissão. São experiências únicas que precisam ser vivenciadas, o que ressalta a importância do estágio supervisionado na formação profissional.

Durante minhas observações na sala de aula do 6º ano, notei que o professor estava trabalhando com uma metodologia pedagógica inovadora, focada em literatura, em que o aluno era o protagonista e o professor atuava como mediador. O professor recomendou que os estudantes assistissem a uma animação em vídeo antes da aula, que introduzia conceitos sobre a vida de alguns autores. Em seguida, os alunos se prepararam e forneceram informações para que o professor estimulasse atividades colaborativas e reflexivas em sala de aula.

Dessa forma, o professor considerou que os estudantes estudaram antes da aula, permitindo que o tempo de aula fosse utilizado para a realização de atividades, e não apenas para a apresentação de conteúdo. O professor também recomendou que os alunos fizessem um trabalho individual sobre a vida e a obra de um autor, para apresentar na aula

seguinte, e que cada aluno pudesse escolher um autor. Para apresentar esse trabalho, o professor sugeriu que os alunos fizessem uma roda de conversa, na qual cada aluno apresentou seu trabalho individualmente.

A roda de conversa é um momento de inclusão e motivação para os alunos. Trabalhando dessa forma, todos participaram, sempre respeitando sua vez de falar.

**Figura 2 - Momento de observação.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Observar a situação de uma aula que deu certo me ajudou a entender sobre práticas pedagógicas e metodológicas que eu poderia utilizar em minhas aulas. Segundo Barros, Pacheco e Batista (2018, p. 607):

Ser estudante estagiário é uma situação privilegiada, porque podemos experienciar aquilo que é, de fato, a atividade de docente e ter uma pessoa que está a observar os nossos passos, que nos dá apoio a toda hora, e estamos numa situação em que somos orientados a todo o momento.

Ou seja, nesse contexto, o estagiário tem a vantagem de contar com a presença de um observador atento, alguém que acompanha de perto cada passo dado. Essa figura desempenha um papel crucial ao oferecer apoio constante, criando um ambiente propício para o desenvolvimento e aprendizado contínuo. Além disso, a orientação constante proporciona uma estrutura sólida, garantindo que o estudante esteja sempre direcionado e amparado, contribuindo para um crescimento profissional significativo durante esse período de formação prática.

## Um Relato de Metodologias Ativas

Outras situações também foram cruciais para a formação da professora que tenho me tornado. Em um dos meus dias de estágio, estava em sala de aula e presenciei a professora utilizando as metodologias ativas, através do uso da música do Léo Santana “Zona de perigo” para fazer uma paródia intitulada “Zona das classes gramaticais”. Desta maneira, ela trabalhava as classes gramaticais ao som da música, tais como: conjunção, preposição, verbos, advérbios, adjetivos, substantivos, artigos e numerais.

A professora propôs para que os alunos formassem um grupo e ela daria um prêmio para a melhor apresentação, sendo que o incentivo para isso foi uma nota dada por ela pela participação dos estudantes. Eu percebi que os alunos gostam muito de músicas, pois quando a professora fez um pequeno ensaio dentro da sala de aula todos os alunos participaram, tornando a aula ficou mais animada.

Além disso, observei que os alunos não gostam de aulas repetitivas, pois logo eles perdem o interesse. Com isso, percebi que o professor precisa estar sempre atualizado e acompanhar as novas tecnologias para trabalhar dinâmicas que possam trazer o aluno para dentro da sala de aula, fazer com que os estudantes despertem o interesse pelos estudos e pela aprendizagem, conforme ressaltam Pimenta e Lima (2008) ao afirmarem que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender.

Ainda, conforme Generoso e Almeida (2023) quando se trabalha com metodologias ativas, os estudantes demonstram maior interesse nas aulas, mostram maior iniciativa, interação de forma mais ativa e deixam de ser meros receptores passivos de conhecimento. As aulas transcorrem de maneira fluida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao narrar minhas experiências e analisar o que a literatura diz, torna-se evidente que o estágio desempenha um papel crucial na formação do professor, representando uma ponte entre a teoria adquirida na academia e a prática efetiva na sala de aula. A experiência prática proporcionada pelo estágio não apenas consolida os conhecimentos teóricos, mas também oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, gestão de sala de aula e interação com os alunos.

A presença de um supervisor durante o estágio é fundamental, pois oferece suporte, orientação e feedback valioso, contribuindo para o crescimento profissional do futuro educador. Além disso, a imersão no ambiente escolar permite ao estagiário compreender as nuances da prática docente, enfrentando desafios reais e desenvolvendo soluções inovadoras.

A formação do professor, assim, beneficia-se significativamente do estágio, que emerge como uma peça fundamental no processo educativo, preparando os futuros educadores para os complexos cenários que encontrarão em suas carreiras.

## REFERÊNCIAS

BARROS, I.; PACHECO, A. R.; BATISTA, P. **A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, n. 253, p. 605–632, set. 2018.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2023.

- CORRÊA, C. C. M. **Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem.** Educação em Revista, v. 37, p. e29817, 2021.
- DEMO, P. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GENEROSO, Joaquim Freitas Neto; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. **Estudos da linguagem: lentes para a leitura do mundo pós-pandêmico.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.
- NASCIMENTO, Gabriel Nery. **Narrativas de um estagiário: o estágio como espaço de reflexão sobre a docência.** Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52304>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades.** Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 25 set. 2023.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.**
- ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. DE A. **Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular.** Ciência & Educação (Bauru), v. 18, n. 3, p. 675–688, 2012.
- SILVA, H. I.; GASPAR, M. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, n. 251, p. 205–221, jan. 2018.
- SOUZA, A. F. XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Anais... **As contribuições do estágio supervisionado para a formação das discentes do curso de pedagogia: um olhar para os relatórios de estágio.** 2014. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao>. Acesso em: 23 nov. 2023.

## Relato de experiência: um olhar sobre a trajetória de uma acadêmica na universidade pública

Cecília Silva

*Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unioeste, Campus Cascavel*

Janete Ritter

*Doutora em Educação pela Unioeste, orientador do trabalho*

### RESUMO

Este estudo sintetiza uma reflexão sobre os aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam a jornada de uma estudante do ensino superior em instituição pública. Utilizando uma abordagem qualitativa e narrativas orais como instrumento metodológico, buscou-se, compreender as trajetórias e analisar as influências culturais das instituições de ensino ao longo desse percurso. Analisar as trajetórias é fundamental para compreender e melhorar o sistema educacional, além de identificar os fatores que levam os estudantes a desistirem dos cursos, bem como, possibilitar, por parte das instituições, o desenvolvimento de estratégias para auxiliar no ingresso destes acadêmicos, buscando promover a inclusão e a permanência dos graduandos. Norteados pelos estudos de Saviani (2015), Libâneo (2006), Freire (2002), busca-se apresentar a vivência de uma acadêmica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, do 4º ano do Curso de Pedagogia. Destaca-se a ideia de que as universidades públicas continuam a ser fundamentais na luta pela igualdade e inclusão social, servindo como veículo para a transmissão pública de saberes e a promoção da diversidade cultural. Através do relato, evidenciou-se os desafios, esforços e conquistas, ressaltando a importância do acesso a uma educação de qualidade, mesmo diante das adversidades financeiras e estruturais. Nesse contexto - em que o ensino superior público é considerado um privilégio - a narrativa acadêmica torna-se um testemunho da luta pela educação de excelência e sublinha o papel crucial das universidades públicas na formação de profissionais capacitados e comprometidos.

**Palavras-chave:** universidade; trabalho; educação.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo, aborda a trajetória educacional de uma estudante que concilia seus estudos com atividades de trabalho, focando na sua entrada na universidade, adaptação ao ambiente acadêmico



e influência das culturas institucionais ao longo desse percurso. O estudo considera a trajetória educacional como o caminho percorrido pelos estudantes desde o ingresso na universidade, com o objetivo de alcançar a conclusão do curso, levando em conta os desafios e fatores que impactam sua permanência e sucesso acadêmico.

Analisar as trajetórias é fundamental para compreender e melhorar o sistema educacional, além de identificar os fatores que levam os estudantes a desistirem dos cursos, bem como, possibilitar, por parte das instituições, o desenvolvimento de estratégias para auxiliar no ingresso destes acadêmicos, buscando promover a inclusão e a permanência dos graduandos, garantindo assim, que todos tenham igualdade de oportunidades para ingressar e progredir na instituição.

Estas análises podem contribuir para aprimorar a qualidade da educação e garantir que as instituições públicas de ensino superior atendam às necessidades dos acadêmicos e da sociedade como um todo. Neste sentido cabe a indagação: Quais as marcas da cultura institucional que os estudantes trazem na memória na trajetória de formação?

Schutze (2010) citado por Fernandes *et al.* (2017) define o conceito de trajetória como referente às estruturas processuais que se desenvolvem ao longo da vida de uma pessoa. Ele sustenta que há formas elementares, presentes em princípio, em muitas biografias. Este conceito destaca a ideia de que, embora cada biografia seja única, existem padrões e estruturas comuns que moldam as experiências de vida dos indivíduos. Assim, é relevante entender essas estruturas para analisar como as vidas são formadas e transformadas ao longo do tempo. Essa abordagem permite uma visão mais profunda das dinâmicas sociais e pessoais que influenciam os percursos individuais.

Trajétórias biográficas é o termo designado a uma categoria analítica que se origina quando o protagonista da biografia confronta a experiência de perder suas capacidades de conduzir sua vida intencionalmente devido a circunstâncias externas que o forçam a reagir enquanto processo de sofrimento (Fernandes *et al.*, 2017, p. 06).

O precursor da Pedagogia Histórico Crítica, Dermeval Saviani (2011) traz o entendimento da complexidade do conhecimento humano, destacando diferentes formas de saber que são essenciais para a plenitude da humanidade, tais como o conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático e teórico (Saviani, 2011, p. 07). Ao adotar uma abordagem histórico-crítica do saber, o autor salienta a impossibilidade de neutralidade nesse processo, especialmente quando se trata do conhecimento histórico.

Neste contexto, é importante salientar que algumas universidades públicas oferecem programas de assistência financeira que ajudam os alunos a cobrirem despesas relacionadas à educação, como livros, materiais e, em outros casos, moradia. Alunos carentes frequentemente reconhecem a importância da educação para seu futuro e o de suas famílias, estando dispostos a enfrentar desafios para atingir seus objetivos acadêmicos e profissionais. Embora muitos alunos enfrentem desafios pessoais e financeiros que os desencorajam de persistir em seus sonhos acadêmicos, muitos têm uma forte motivação e determinação para superar esses obstáculos e ter sucesso na universidade. O apoio emocional e prático de familiares, amigos e professores pode ser um fator importante na capacidade dos alunos em permanecerem na universidade pública e o incentivo e

encorajamento dessas pessoas podem efetivamente ajudar esses alunos a superarem dificuldades, bem como as adversidades por eles perpassadas.

Existem várias razões pelas quais um aluno pode persistir em uma Universidade Pública, em que são possíveis destacar, primeiramente a oportunidade de Educação gratuita ou de baixo custo, visto que, para muitos alunos, a Universidade Pública oferece a única oportunidade de obter uma Educação Superior, sem ter que arcar com altas taxas de matrículas e mensalidades.

Contudo, este artigo pode vir a enriquecer a formação acadêmica, oferecendo orientações relevantes para os estudantes que enfrentam desafios no contexto contemporâneo. Diante das adversidades enfrentadas por esse grupo, este trabalho oferece orientações que visam fortalecer e legitimar os esforços, atitudes e qualidades necessárias para que esses estudantes persistam em suas atividades acadêmicas. Essas qualidades adquiridas ao longo de suas trajetórias serão continuamente valorizadas em suas carreiras profissionais e em suas vidas pessoais.

No que se refere à metodologia, utilizou-se o método da análise de conteúdo e narrativas de experiências próprias deste contexto. A narrativa tem como função despertar a reflexão da formação de si e do outro, passando sempre pela interpretação do cunho teórico do pesquisador, sua textualização, a partir das intencionalidades e questões propostas na pesquisa (Jovchelovitch; Bauer, 2011, p. 96-97).

Outrossim, em uma narrativa, o pesquisador parte de questões que estão diretamente relacionadas ao seu foco de pesquisa. Geralmente são questões amplas, que podem discorrer uma conversa, de forma que ele possa narrar sua trajetória pessoal e de formação. O que fica marcante são os processos vividos no contexto, tanto os positivos quanto os negativos, para entendermos as marcas que as culturas institucionais deixam ou deixaram nas trajetórias de formação desses estudantes (Jovchelovitch; Bauer, 2011).

Faz-se necessária a pesquisa, mediante relação pessoal vivida com o tema, as dificuldades, os desafios enfrentados, em observação aos alunos que ingressaram em uma Universidade Pública de ensino superior, tendo em vista seu caráter histórico, social, cultural, formativo, bem como, quais seriam as condições de seu dia a dia em que este aluno perpassaria e mesmo assim, garantindo sua permanência neste Ensino, levando em consideração todas as adversidades por ele assistida.

Neste sentido, por meio de um relato de vivência, buscou-se refletir sobre a situação encontrada pelos acadêmicos no ensino superior bem como as condições de ingresso e permanência, possibilitando analisar criticamente a realidade encontrada por estudantes pertencentes às classes sociais mais baixas, permitindo que tais críticas sirvam como subsídio para um olhar mais atento da própria instituição, bem como de gestores e criadores de políticas públicas, permitindo que os acadêmicos tenham plenas condições de ingressar, permanecer e concluir os cursos de graduação em instituições públicas.

## UNIVERSIDADES PÚBLICAS

As instituições de ensino públicas caracterizam-se por ser um espaço e lugar demarcado internamente pela divisão do tempo, do trabalho, das tarefas cumpridas, da

vigilância e do controle, o que implica a consideração de ser um espaço constituído por características próprias, por meio de vários elementos - sociais, políticos, econômicos e culturais que a constituem através do tempo e da história (Viñao Frago; Escolano, 1943, p. 26-27):

[...] os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.

Carvalho (2012) reflete que os ambientes acadêmicos são moldados pelos processos que ocorrem dentro deles, desde a sua origem até os objetivos que busca alcançar. Os diferentes espaços que os compõem, refletem sua evolução ao longo do tempo e as concepções que os sustentam. Esses espaços não são apenas físicos, mas também simbólicos, pois carregam significados que transformam simples locais em ambientes de estudo. A cultura acadêmica, representada pelas diversas culturas que coexistem dentro das universidades, influencia diretamente a compreensão e a formação das pessoas que fazem parte dela: docentes, estudantes, gestores e outros profissionais. É importante compreender que o papel da universidade e o processo de aprendizagem vão além das paredes físicas da instituição, envolvendo o coletivo e extrapolando o espaço acadêmico em si.

Segundo a perspectiva de Saviani (2011), as instituições universitárias foram construídas com a finalidade de atender a sociedade na formação humana, que se tornaram cada vez mais específicas através do trabalho e argumenta que a instituição é necessária à socialização do saber sistematizado.

[...] é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2015, p. 288).

Nestes termos, o ensino tem como função principal, “assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através deste processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (Libâneo, 2006, p. 80). Esse processo, no entanto, deve contemplar uma relação adequada entre professor e o aluno, possibilitando o diálogo no mecanismo ensino-aprendizagem, ou seja, uma educação que permita a liberdade e a emancipação humana fundamentada por meio dos conteúdos programáticos (Freire, 2002).

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que é sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. [...] Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização (Idem, 2002, p. 70).

A sociedade espera que as instituições funcionem como preparação do sujeito para a sociedade, de forma crítica, criativa e inventiva, seja pela formação de intelectuais de nível superior, do ponto de vista imediato da especialização ou nível médio. Essa expectativa da

sociedade só reforça os programas educacionais burgueses que atendem a seus interesses e promovem a exclusão social da maioria, a realidade humanizada dos trabalhadores e a inversão dos valores sociais, éticos e morais. Concluímos, concordando com Saviani (2004), para quem os objetivos da ação educativa devem ser indicados pelas necessidades humanas, ou seja, pelas condições sociais.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Idem, 2015, p. 293).

A trajetória da universidade contemporânea é fruto de um desenvolvimento histórico que remonta ao século XI. A Universidade de Bolonha, reconhecida como uma das mais antigas, teve sua origem no final do século XI, especificamente em 1088, quando registros documentais evidenciam a prática de ensino de Irnério, que estabeleceu as bases para a natureza da instituição universitária, conforme destacado por Gian Paolo Brizzi, um dos principais historiadores das universidades na Itália. Enquanto a Universidade de Paris se destacou pelos estudos de teologia, Bolonha se tornou famosa por seu foco nos estudos jurídicos (Saviani, 2015).

De acordo com Saviani (2015), o marco mais significativo, que deu origem à Universidade de Bolonha foi o “milagre bolonhês”, caracterizado pela completa redescoberta do *corpus Iuris Civilis*, sua reconstrução filológica e a introdução de um novo método de estudo jurídico: a glosa. Foi esse evento que deu início à chamada “Escola dos Glosadores”, iniciada por Irnério, marcando assim o começo de uma tradição distinta no ensino jurídico que influenciaria profundamente o desenvolvimento posterior das universidades. Assim:

Surgidas na Idade Média as universidades se constituíram como corporações destinadas à formação dos profissionais das “artes liberais” ou intelectuais, por oposição àqueles das “artes mecânicas” ou manuais que eram formados nas corporações de ofício. Em que pese a rigidez de organização que durou até a segunda metade do século XVIII, a universidade foi o lugar principal de desenvolvimento da pesquisa (Saviani, 2015, p. 03).

Sob uma ótica histórica, Romão (2013) embora a instituição “Universidade” tenha feito grandes contribuições para a humanidade ao longo dos séculos, lamentavelmente, em sua estrutura e funcionamento, o espírito de corporação acabou por prevalecer. Ao invés de produzir principalmente para o benefício da sociedade em geral, a Universidade, em sua história, tendeu a priorizar os interesses internos e individuais de seus membros. Isso resultou no surgimento de uma série de falhas, incluindo o elitismo, o excesso de valorização de credenciais, a divisão excessiva do conhecimento, a adesão excessiva ao cientificismo e uma visão limitada em relação aos conhecimentos gerados fora de seus limites.

Como resultado, a Universidade tornou-se uma instituição reservada para as elites e uma minoria de vanguardistas. No mundo ocidental, o ensino superior, mantido pelo Estado, foi direcionado principalmente para as minorias e permaneceu restrito a elas. Foram elaboradas teorias poderosas que argumentavam contra a socialização e universalização da educação superior, defendendo sua exclusividade para as elites. O

mito da incompatibilidade entre a democratização e a qualidade do ensino superior ainda persiste em muitos países, perpetuando assim o elitismo da universidade. No entanto, tal argumento negligencia o fato de que o desenvolvimento pleno do ser humano pode ser alcançado por meio da educação superior em todos os níveis (Romão, 2013).

Nota-se que, embora tenham ocorrido avanços significativos nas últimas décadas em termos de diversidade e inclusão nas universidades, ainda persistem desigualdades profundas e arraigadas, uma vez que as disparidades no acesso à educação superior continuam a refletir e perpetuar divisões sociais, econômicas e raciais em muitas partes do mundo.

Segundo Saviani (2015), a universidade pública no Brasil é uma instituição mantida por todos os brasileiros, porém de forma desigual. Portanto, questiona-se se essa universidade, financiada por todos, é verdadeiramente acessível a todos, principalmente aos trabalhadores. Cabe salientar que, o acesso desigual à universidade pública no Brasil não é apenas uma questão de acesso financeiro, mas também está intrinsecamente ligado a uma série de desigualdades estruturais e sociais que permeiam o sistema educacional e a sociedade como um todo.

Visando minimizar os impactos destas desigualdades, algumas políticas públicas de acesso ao ensino superior podem ser citadas. Dentre estas, Programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) têm buscado aumentar a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência, por meio de cotas e bolsas de estudo em universidades públicas e privadas. Contudo, embora essas políticas, atualmente, sejam importantes, ainda não dão conta de reparar as disparidades entre os estudantes.

Assim, Saviani (2015) considera que a universidade está longe de alcançar o objetivo de ser para todos, especialmente considerando que apenas um quarto das vagas é preenchido por estudantes na condição de trabalhadores nas instituições públicas de ensino superior, e menos de 15% dos jovens entre 18 e 24 anos têm acesso à educação universitária (INEP, 2020). No entanto, a universidade pode ser considerada “para todos” no sentido de que suas atividades buscam beneficiar toda a população, com foco especial na maioria representada pelos trabalhadores (Saviani, 2015).

## **A CLASSE TRABALHADORA EM ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS**

Um dos autores que fala sobre as dificuldades que os alunos enfrentam nas Universidades Públicas é o sociólogo brasileiro Jessé de Souza (2017), que em seus diversos trabalhos e entrevistas, tem falado sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos para se manterem na Universidade Pública no Brasil. Para o autor, o acesso à Universidade Pública é importante para a mobilidade social e a transformação de uma elite técnica mais preparada e diversa, mas a realidade é que muitos desses alunos não conseguem completar seus cursos devido às barreiras financeiras e culturais.

De acordo com o referido autor, a Universidade Pública no Brasil é frequentemente um ambiente elitizado, que valoriza o conhecimento acumulado nas classes mais abastadas e que pode ser hostil para os alunos advindos de classes populares. Além disso, muitos

alunos precisam trabalhar para se manterem na Universidade, o que dificulta sua dedicação aos estudos e sua participação nas atividades acadêmicas que ficam prejudicadas efetivamente (Souza, 2017).

Faz-se necessário criar políticas públicas que levem em conta essas barreiras e ofereçam aos alunos uma estrutura de apoio financeiro, psicológico e cultural para que possam se manter na Universidade e concluírem seus cursos, haja posto a necessidade de transformação de mudança da mentalidade elitista que muitas vezes permeia a Universidade Pública, visando valorizar a diversidade cultural e social dos alunos para que todos possam ter as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento (Souza, 2017).

A Universidade Pública muitas vezes se apresenta como uma Instituição elitizada também e distante da realidade dos alunos carentes, que podem sentir-se desmotivados e desvalorizados neste ambiente. Além disso, a falta de apoio financeiro e de políticas de inclusão pode levar os alunos a abandonarem seus estudos antes mesmo de completarem seus cursos, em que este fator contribui para o aumento dos números de evasão. Saviani (2015) explicita uma visão em parte pessimista sobre a Universidade, elencando que,

[...] na perspectiva neoliberal, hoje hegemônica, jamais a universidade estará a serviço de toda a população. Nas circunstâncias atuais, a universidade só poderá ser de todos e para todos se for assumida como uma bandeira das forças populares em sua luta para superar a desordem atual e construir uma sociedade verdadeiramente emancipada (Saviani, 2015, p. 14).

Nesta perspectiva, é preciso que a Universidade Pública seja repensada como um espaço mais inclusivo e democrático, que valorize a diversidade cultural e social dos alunos e que ofereça uma estrutura de apoio que possa ajudá-los a superar as barreiras econômicas e culturais, sendo imprescindível realizar um trabalho que valorize a autoestima e a consciência crítica dos alunos, para que eles possam perceber a importância de seu papel como agentes de transformação social (Freire, 2002).

Assim sendo, a educação deve ser um processo democrático e participativo, que valorize a diversidade cultural e social dos alunos e que seja capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (Freire, 2002, p. 49).

Dentro das Instituições Universitárias Públicas, todos os indivíduos estão envolvidos em atividades educativas, pois a universidade é responsável pela socialização e assimilação do conhecimento acumulado ao longo da história, além de promover a produção de novos saberes. Nesse contexto, as atividades mais diretamente ligadas a essa atividade, assumem uma importância significativa, pois têm o compromisso de garantir o acesso ao conhecimento científico, visando a formação de cidadãos críticos.

## VIVÊNCIAS DE UMA ACADÊMICA

Vimos que a sociedade atual brasileira está passando por momentos difíceis, após este período de pandemia que levou dois anos para que pudéssemos voltar às ruas e ter dias “mais normais”, notou-se um certo “desarranjo” nas pessoas, seus comportamentos sociais, interacionais, os níveis de agressividade e a exacerbada midiaticização impulsionada pelos meios tecnológicos, obriga a ter que inovar-se neste contexto de ensino tecnológico, uma área até então que não era bem explorada.

Neste contexto, mediante experiências vividas neste ambiente acadêmico, notou-se diferença entre os alunos que compunham o grupo acadêmico, uma certa individualização relevante no tocante a trabalhos acadêmicos em que foram necessários a participação do grupo e muitos acomodavam-se em certos interiores ainda não identificados deixando em muitos casos outros colegas do grupo sobrecarregados, sucumbidos da responsabilidade de cumprirem uma data de entrega pré-estabelecida pelo professor.

Paras os alunos da classe trabalhadora, que tinham interesse em participação efetiva na totalidade das disciplinas ministradas durante o curso, percebeu-se um grau de dificuldade, visto que, estes dependiam de transporte público, no cumprimento de horários específicos em que muitas vezes eram desencontrados e mesmo assim procurou-se um aproveitamento máximo dos conteúdos aplicados durante o percurso. Contudo, dentro de sala de aula houve períodos em que o comportamento de muitos alunos, gerou preocupações oriundas de assuntos não pertinentes ao conteúdo da disciplina aplicada, prejudicando os interesses daqueles que necessitam estar ali para socializarem os saberes e construir seus próprios conhecimentos.

Comportamentos estes inadequados para a ocasião, visto que, havia um professor que se utilizou de seu tempo para preparar a aula a ser ministrada, no entanto, não havia reciprocidade entre ele e os alunos do grupo, refletindo assim certo desrespeito de um para com o outro. Notou-se também dispersão, falta de interesse e desrespeito com aqueles que depois de um dia duro de trabalho entre outros afazeres e, ainda assim, estavam ali com o intuito de não apenas pela presença física, mas, sim, com interesses voltados ao ensino – aprendizagem.

No entanto, diante de tais circunstâncias, procurou-se buscar esforços significativos, bem como outras abordagens para garantir a permanência e continuidade no Ensino Superior Público desde as dificuldades no ingresso até a finalização deste percurso e também almejando uma saída para outros horizontes agregados de valores substanciais, motivados pela determinação, garra e pertencimento de aquisição de saberes voltados para a humanização e socialização, senão por isso, não teria motivos para continuidade deste processo, quão importante é para os sujeitos desta sociedade carente de informações e conhecimentos específicos cientificamente.

Diante das abordagens com as quais tive oportunidade de vivenciar, temos a concepção que, a Universidade Pública continua sendo o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política, pela igualdade e equidade social. Uma visão de democracia apostada na universalidade da cultura escolar, no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano.

Junto a isso, permeando os conteúdos, cabe também considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre os sujeitos no ambiente universitário. Uma Universidade desprovida de conteúdos culturais, pode reduzir consideravelmente as possibilidades dos alunos se inserirem no mundo cultural e ao desenvolvimento de seu intelecto, deixando de promover, deste modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino.

Por isso percebe-se a urgência na busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar Universitário e, por consequência do trabalho realizado pelo corpo docente, pedagogos, em vistas de que estes são agentes centrais da qualidade do ensino e da educação, bem como o atendimento assistencial em múltiplos segmentos que inferem a demanda dos estudantes.

Se a educação é condição para se formar a base cultural de uma sociedade, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que utilizem de condições favoráveis de trabalho, formação de qualidade, autoestima e segurança profissional.

Tendo em vista, tudo o que aprendi neste período de formação acadêmica, vale salientar que, todas as orientações pelas quais tive a oportunidade de perpassar, foram muito ricas de informações, bem como, técnicas de abordagens, trabalhos ligados diretamente a práticas pedagógicas, envolvendo trabalhos voltados à comunidade de escolas públicas e atendimentos presenciais multifatoriais ligados aos estudantes de diversos níveis socioculturais, entre outros.

Diante das análises das narrativas de vida e formação acadêmica, o que fica são marcas relativas aos laços de amizade entre pares no decorrer da trajetória de formação, as experiências vividas de aceitação e acolhimento, bem como de isolamento e discriminação. Isso confirma que a escola aparece como lugar de formação da própria identidade a partir dos desafios impostos aos estudantes. Tais desafios comportam a superação de se desvincular do núcleo familiar em que os estudantes passam a conviver com pessoas e espaços diferentes daqueles habituais. A universidade passa o significado de lugar na vida destes estudantes, a partir das experiências nela vivenciados, como apontam Viñao Frago e Escolano (2001). As experiências compreendem muitas vezes momentos de dor, desamparo, em que têm que enfrentar o desconhecido, outras vezes as experiências foram prazerosas e cobertas de boas lembranças.

Dentre estes apontamentos, entendo que, as lembranças da instituição pelas quais passamos, dos professores, do sucesso esperado e insucessos repentinos, sinalizam as marcas que concebo acompanharem no processo formativo a longo prazo. Que os futuros Acadêmicos de Universidades Públicas, acolham e assimilam muito bem todas as orientações pois, a partir disso, levarão consigo subsídios para que em um processo de acumulação de conhecimentos, possam ser utilizados em futuras propostas, fontes de pesquisas no que se refere à importância do papel do sujeito para os processos de transformação e instrumentalização crítica da escola e dos sujeitos, na sociedade em que estão inseridos.

**Figura 1 - Mosaico de imagens de alguns embates perpassados no trajeto Trabalho/ Universidade.**



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

**A)** – Acidente de percurso entre o ônibus e uma moto o que ocasionou significativo atraso em que houve necessidade de continuar o trajeto a pé até a Universidade;

**B)** – Ocasão da reforma do Terminal de Transbordo da região Sul, em que no horário das 22:30h (saída da Universidade), mostra um ambiente onde apresenta perigo devido às condições de falta de segurança e integridade física do estudante;

**C)** – Imagem contendo pessoas, no dia da disputa do celular com indivíduo desconhecido, em que ninguém manifestou ajuda;

**D)** – Policiais Militares realizando ronda, no horário da saída da Universidade (22:30h), em que foram abordados e retirados do local (Terminal Sul), alguns indivíduos aparentemente sob efeito de substâncias químicas;

**E)** – Pré finalização das obras de reforma do transbordo (Terminal Sul), em que o ambiente permanece totalmente aberto e os poucos estudantes que ali encontravam-se completamente à mercê de indivíduos mal-intencionados.

As vivências do estudante universitário brasileiro são permeadas por uma série de desafios que vão além das exigências acadêmicas. Estes desafios são não só um reflexo das condições socioeconômicas do país, mas também impactam diretamente na segurança, no bem-estar e no desempenho acadêmico desses estudantes. Ao analisar os percalços listados, é possível identificar aspectos que influenciam negativamente a rotina estudantil e exigem atenção para a construção de políticas públicas mais eficazes e ambientes acadêmicos mais seguros e acessíveis.

Primeiramente, considerando o incidente do acidente entre o ônibus e uma moto (figura 1A), observa-se a fragilidade do transporte público, que é frequentemente o único

meio de locomoção acessível para muitos estudantes. A necessidade de completar o trajeto a pé evidencia não apenas a ineficiência desse sistema, mas também expõe os estudantes a riscos adicionais, como insegurança e atrasos, que podem comprometer sua participação e aproveitamento das atividades acadêmicas. Em segundo lugar, a reforma do Terminal de Transbordo da região Sul ilustra uma falha grave na infraestrutura urbana que serve à comunidade estudantil. O fato de que o ambiente se torna perigoso, especialmente no horário de saída da universidade, é alarmante. Esta situação não só coloca em risco a integridade física dos estudantes, mas também seu desempenho acadêmico, pois o medo e a ansiedade podem influenciar negativamente sua capacidade de concentração e aprendizado.

Ademais, a questão da violência, ilustrada pelo episódio de disputa por um celular (figura 1C), sem que houvesse intervenção para ajudar a vítima, reflete um problema mais amplo de insensibilidade e falta de solidariedade entre as pessoas em espaços públicos. Esse tipo de ambiente contribui para um clima de insegurança e isolamento, onde os estudantes podem se sentir desprotegidos e vulneráveis.

Por fim, a presença e a ação de policiais militares realizando rondas e abordagens em áreas frequentadas por estudantes (figura 1D), embora possa ser uma medida de segurança, também pode gerar sentimento de insegurança e desconforto, especialmente se as abordagens não forem feitas de maneira respeitosa e proporcional. A exposição a situações de violência ou a tratamentos abusivos por parte das forças de segurança afetam profundamente o bem-estar dos estudantes e sua percepção de segurança.

Portanto, é imperativo que as instituições de ensino superior, juntamente com os órgãos governamentais responsáveis, desenvolvam estratégias integradas que abordem tanto a qualidade do transporte público quanto a segurança nos trajetos e nos ambientes frequentados pelos estudantes. Isso inclui melhorias na infraestrutura de transportes, aumento da segurança pública com foco na proteção e bem-estar dos estudantes, além de campanhas educativas que promovam uma cultura de respeito e solidariedade dentro e fora do *campus* universitário. Dessa forma, tais contribuições são válidas não apenas para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, mas também para o fortalecimento de uma sociedade mais igualitária e segura.

Neste sentido, as marcas evidenciadas nesta trajetória, dentre elas: as disciplinas, os estudos, os professores, encontrou-se pontos de divergência e convergência entre elas, buscou-se olhar para as singularidades – as exceções – e o que emerge, é a reflexão para as culturas dos estudantes em que originou narrativas de vida e de formação – e o que ficou claro, foi a configuração de uma instituição idealizada e que foi vivenciada plenamente, embora em observação aos estudantes, percebeu-se que muitos deles, não compreendem bem o papel de cada pessoa na Instituição – isso mostra que, cada pessoa tem uma forma diferente de ver o mundo. Contudo é importante que esses alunos entendam melhor como funciona a educação, aprendendo sobre o contexto em que estão inseridos. Também é importante que eles incluam os colegas nas atividades de aprendizagem de forma igual e que os ajudem a se libertar.

Nesta trajetória, desde o início em que foi sendo marcada pelos concorridos vestibulares até a conclusão do percurso, pelos desafios, esforços, superações e resiliência

enfrentando dificuldades, porém, independentemente de circunstâncias pessoais ou interesses individuais considerar e respeitar a diversidade cultural, incluindo diferenças como raça, cor e idade, procurou-se promover a interação entre pessoas de diferentes origens culturais.

Beneficiou-se de oportunidades de aprendizado de qualidade e envolvimento em diferentes atividades – superar estes obstáculos e lidar com a competição moldou uma experiência única e enriquecedora e que motivou em um crescimento não só acadêmico, mas também como pessoa, valorizando a importância do conhecimento, acreditando que as contribuições por meio da pesquisa e da educação podem ser atributos para o desenvolvimento pessoal, profissional e para o progresso da sociedade como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentou-se neste texto, que a Universidade Pública continua sendo o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política, pela igualdade e inclusão social. Uma visão de escola democrática aposta na universalidade da cultura escolar no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor; independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano. Junto a isso permeando os conteúdos, cabe também considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. Uma universidade desprovida de conteúdos culturais substanciais, reduz as possibilidades dos estudantes de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino.

No que tange à trajetória de uma acadêmica de universidade pública brasileira constatou-se um cenário marcado por desafios, esforços, superação, a necessidade de conciliar estudos e trabalho, as conquistas, desde o ingresso por meio de concorridos vestibulares, até a busca por excelência na pesquisa e no ensino – essa jornada reflete a importância do acesso à educação de qualidade, apesar de obstáculos, como a falta de recursos e infraestrutura, muitos acadêmicos encontram motivação para contribuir positivamente para a sociedade, evidenciando a relevância das instituições públicas no desenvolvimento acadêmico e científico.

As dificuldades financeiras e estruturais, muitas vezes se contrapõem ao desejo de adquirir conhecimento, ressaltando a importância de investimentos na educação para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e profissional. Desde a entrada no curso, até a conclusão, enfrenta questões adversas, mas também se beneficia com oportunidades de aprendizado de qualidade e engajamento sob vários níveis. A superação desses obstáculos, a competitividade e adversidades, molda uma experiência única e enriquecedora que contribui para a formação de uma profissional resiliente e comprometida, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade como um todo por meio da pesquisa e educação – relevantes para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

O estudo se mostrou relevante mediante a necessidade do entendimento das condições existentes, atualmente, no que se refere à permanência dos estudantes em

uma instituição pública. A trajetória de formação em que para muitos não é conseguida facilmente, considerando suas necessidades econômicas, pressões sociais, familiares, bem como a busca pela formação específica.

Olhar para as trajetórias de formação dos estudantes universitários de instituição pública é compreender que o processo de inserção no ensino superior e a continuidade da sua trajetória, existem fatores determinantes da trajetória de cada estudante mediante suas especificidades.

No contexto brasileiro, onde o ensino superior público é um privilégio, a trajetória acadêmica se torna um testemunho da luta pela educação de qualidade e do papel crucial das universidades públicas na formação de profissionais, ressaltando como um pilar fundamental para a formação de profissionais capacitados e engajados no avanço do país, bem como a importância das instituições públicas no cenário educacional brasileiro.

Observa-se com esta pesquisa que, apesar de os estudantes estarem em um ambiente universitário, desconhecem o papel desempenhado por cada um dentro da Instituição, visto que sob uma perspectiva de visão de mundo, cada indivíduo possui um pensamento distinto. Entende-se que é necessário por parte dos alunos, analisar o contexto da realidade educativa, fazer sobre ela uma reflexão, desenvolver os seus saberes e fazer articular com o que, como, para que e para quem ensinar; integrar os colegas nas situações de aprendizagem de forma ativa, igualitária e emancipatória.

Acredita-se que estes assuntos devem ser trabalhados de maneira em que os estudantes possam adquirir o conhecimento sobre a função que cada um desempenha na sociedade, para seu crescimento enquanto cidadão pertencente deste meio social.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão & Ação**, v. 20, n. 1, p. 209-227, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228488481.pdf>. Acesso em 14 maio 2024.

FERNANDES, G. C. M. *et al.* **Fritz Schütze's Autobiographical Narrative Analysis Applied to Nursing Research**. *Texto & Contexto*, v. 26, n. 2, p. 01-08, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Vn5rJdvr33VbpnMq6jjqkZC/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em 14 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 14 maio 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: **Indicadores de Fluxo da Educação Superior**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em 01 maio 2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 46 n. 159, p. 38-62, 2016.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, n. 1, p. 89-105, 2013. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n24/n24a06.pdf>. Acesso em 14 maio 2024.

SAVIANI, D. A Universidade é um lugar de todos e para todos? **Cenas Educacionais**, v. 3, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8365>. Acesso em 14 maio. 2024.

\_\_\_\_\_. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em 14 maio. 2024.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017, p. 27-30.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2ª ed. RJ: DP&A, 2001.

## A utilização de estratégias e ferramentas de Marketing Digital em campanhas políticas

Daniel Albuquerque dos Santos e Souza

*Graduado em Análise de Sistemas pelo IST-Rio - Instituto Superior em Tecnologia da Informação do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Gestão de Projetos e pós-graduando em Marketing pelo Centro Universitário Carioca - UniCarioca*

### RESUMO

Como em qualquer área profissional, o marketing possui seus pontos positivos, negativos e com o passar do tempo evolui, em sua aplicação. E para ajudar ainda mais nessa transfiguração, a tecnologia e suas derivações que surgem gradativamente em uma escala rápida de tempo, motivam e proporcionam saídas e soluções em diversos contextos que devem ser analisados. Sabemos que hoje, o marketing, no seguimento digital, pode ser utilizado em várias situações, dentre tantas possíveis, vamos focar nas campanhas políticas e o que pode ser utilizado em termos de ferramentas e ações para se conseguir, em partes, seus objetivos, focando no resultado final. Levando em consideração e comparação as campanhas políticas que antes tinham uma maneira de execução e hoje possuem outros caminhos, o assunto em questão é extremamente exemplar quando o objeto é Marketing Digital. É possível sim, com o Marketing Digital, ter uma estratégia alinhada, possuir seguidores fiéis à marca, estar atento com o que é assunto no momento em uma determinada área, propagar conteúdo, dentre vários objetivos, podemos segmentar as ações focando em adquirir ainda mais alcance, tudo isso, graças à tecnologia, de maneira rápida, prática e na palma da mão. Sendo assim, neste material, serão apresentadas, as variadas estratégias e ferramentas em campanhas políticas, que no momento são utilizadas por candidatos e suas equipes.

**Palavras-chave:** estratégias, ferramentas, marketing, digital, campanhas, política.

### INTRODUÇÃO

Profissionais de diversas áreas, explicam por muitos caminhos, o significado de estratégia e marketing e sua aplicação na política. Alguns informam que estratégia e ter foco e objetivo no que se almeja, outros esclarecem que marketing e saber vender algo muito bem, ambas as explicações tendem a agregar à satisfação a outra ponta, que nada mais é do que fazer a boa política com os interessados.

Teoricamente, alguns dicionários possuem suas breves instruções, tal como dizem que, estratégia são meios desenvolvidos para conseguir



alguma coisa, conforme a coordenação militar, política, econômica e moral feita com o intuito de defender uma nação de seus possíveis invasores (Dicio, 2018).

Marketing é o processo usado para determinar que produtos ou serviços possam interessar aos consumidores, assim como a estratégia que se irá utilizar nas vendas, comunicações e no desenvolvimento do negócio (Dicionário informal, 2018).

E política, é o modo de haver-se, em assuntos particulares, a fim de obter o que se deseja (PRIBERAM, 2018).

Levando em consideração o axioma (Implantando Marketing, 2016):

A criatividade representa 50% dos créditos de sucesso do marketing, os outros 50% são a ciência que o cerca, os conceitos acadêmicos consagrados não são apenas conceitos, são observações de atividades e ocorrências. Marketing é uma ciência e está também depende da criatividade e perspicácia.

Podemos considerar que estratégia e marketing se combinam perfeitamente em necessidades e demandas relacionadas à política e suas campanhas.

A partir desses apontamentos, vamos nos aprofundar no conteúdo proposto, para sabermos de fato o que é estratégia e marketing, seus pontos positivos e negativos, as ferramentas utilizadas no Marketing Digital, algumas análises de campanhas no universo político e seus efeitos, cases que tiveram resultados positivos com a utilização do Marketing Digital e múltiplos dados interessantes para valorizar ainda mais os cenários.

## DEFININDO ESTRATÉGIA E MARKETING

Com o objetivo de abranger de uma maneira mais explicativa estas concepções, serão apresentados alguns pontos relacionados, para entender o que é a estratégia, saber de fato o que é o marketing, quais os tipos de metodologias de estratégia e marketing, em que situações se aplica o marketing e as variadas estratégias de marketing.

### Entenda o que é Estratégia

Segundo (Kuazaqui, Lisboa e Gamboa, 2005, p. 25), estratégia vem a ser um conjunto de ações complementares coordenadas que visam os objetivos estabelecidos por uma empresa. Com isso, entende-se que, antes de qualquer conduta, temos que pensar nas devidas reações que podem acontecer, mediante a ação que será realizada. Na política, não é diferente. Pois se tem uma bandeira a defender, com suas ideias e causas. E para isso, nada mais correto do que ter uma estratégia para determinadas execuções. Ter ciência, entender o que deve ser executado, e o principal, saber o porquê de todo um objetivo almejado, é simplesmente ter consciência e o entendimento estratégico de uma ação.

Estratégia, na política e em campanhas políticas, é nada mais do que planejar antecipadamente a ação, para transpassar o discurso criado aos possíveis eleitores, com a finalidade de alcançar a confiança dos mesmos. No entanto, chegando-se no resultado final conquistado, é incondicionalmente inviável, não executar o que foi proposto, caso contrário, será um tiro no próprio pé, acarretando a possível perda de tudo àquilo que foi trabalhado e conquistado.

## Saiba o que é o Marketing

Marketing é a ciência e a arte de explorar, criar e entregar valor para satisfazer as necessidades de um mercado-alvo com lucro. Marketing identifica necessidades e desejos não realizados. Ele define, mede e quantifica o tamanho do mercado identificado e o potencial de lucro (Philip Kotler, n.d.).

Mediante a explicação do mestre do marketing, Philip Kotler, podemos fazer algumas analogias. Então, pensemos no seguinte, ao qual quem nunca sentiu aquele sentimento gostoso de troca, aonde você ganha e outra pessoa também. Pode ser quando você realiza uma venda, ou quando você recebe aquele lindo presente por algum motivo, e até mesmo quando você fica sabendo de uma ótima notícia ao qual sua participação foi determinante para a ocasião.

O marketing é isso, se colocar em situações aonde o seu ímpeto foi preciso para determinado consumo. Nas campanhas políticas, essa questão não é divergente. É necessário conseguir transferir as ideias e causas para seus eleitores, de uma forma correta, com estratégia e com muito objetivo, fixando ao máximo a concepção para se chegar ao posicionamento desejado.

## Veja Alguns Tipos de Metodologias de Estratégia e Marketing

De acordo com Scozzafave (2018), o marketing é relevante para qualquer negócio, independente de tamanho ou segmento. Com isso, compreendemos que para executar qualquer ação, é básica a aplicação de métodos de referência, com o objetivo de conseguir resultados favoráveis. Na política e em suas campanhas, podemos utilizar algumas, referente à estratégia e marketing, que são aplicadas constantemente aos longos dos anos. Confira abaixo:

**Estratégia e Marketing de Conteúdo:** favorecer informações importantes ao público alvo desejado de forma constante, em canais específicos, para que os mesmos cada vez mais se familiarizem, e em um período de longo prazo, ocorra uma fidelização.

**Estratégia e Marketing de Proposta de Valor:** afirmar ao seu público alvo que você tem potencial, que é o melhor em quesitos específicos, com o objetivo de aumentar ainda mais a confiança daqueles que lhe acompanham nos canais de divulgação.

**Estratégia e Marketing de Prova Social:** mediante a tudo que é proposto ao seu público alvo, os resultados surgem gradativamente. Se você tem segmento, conseqüentemente, a maioria de seus seguidores, posteriormente em qualquer situação, lhe defenderão, sendo em comentários, avaliações e outros tipos pronunciamento. Essa situação será a sua maior prova de que você tem peso no seu nicho de mercado.

**Estratégia e Marketing de Boca a Boca:** ao decorrer de todo processo de divulgação, transformar a atenção adquirida com seu público alvo em conversão e aumento de sua influência, é bastante impactante. Pessoas falando com pessoas sobre outras pessoas ou marcas, de forma positiva, isso funciona muito bem em campanhas políticas.

## Aonde se aplica o marketing

“Mesmo sabendo que diferentes segmentos do marketing possuem o objetivo em comum de atingir um público-alvo e determinar suas necessidades e desejos, proporcionando a satisfação desejada, cada linha busca esse objetivo de forma única” (Cássio Scozzafave, n.d.).

O marketing pode ser aplicado em diversos setores, sendo alguns como exemplo o marketing de bens, alimentos, serviços, experiências, lugares, pessoas e tal como estamos analisando, o marketing na política. O marketing político não mudou muito em seu contexto, no entanto, com a utilização da tecnologia, algumas ações ficaram muito mais acessíveis para serem realizadas.

Se antes você precisava conversar pessoalmente com cada pessoa que encontrasse pela cidade, hoje você pode rapidamente iniciar uma conversa por um chat, mediante a utilização da internet e suas plataformas. Entenda que hoje, aplicar o marketing está mais rápido, prático e fácil, cabe aos profissionais da área saberem como utilizarem as novas tecnologias ao seu favor, juntamente com seus conhecimentos técnicos.

## O marketing e suas Estratégias

Consoante, Carvalho (2017), a primeira coisa que você precisa saber sobre estratégia de marketing é que ela começa sempre com a junção de 3 elementos, o que podemos chamar de SMP(segmentação, mercado-alvo e posicionamento).

No mais, conforme estamos analisando, o marketing se aplica em diversos setores, mas independente aonde seja utilizado, hoje, juntamente com a aplicação da tecnologia, o leque de opções de soluções e estratégias se expande. Um desses novos canais é chamado de Marketing Digital, e suas principais estratégias são exclusivamente dependentes da internet e vai desde o envio de mensagens por e-mails, utilização de mídias sociais para divulgação de conteúdos e até mesmo transferências de materiais audiovisuais no formato ao vivo para um determinado grupo de seguidores.

Atualmente, em campanhas de marketing, esse tipo de estratégia, no seguimento político e entre outros, está sendo muito utilizada. Ações surgem todos os dias, ferramentas são criadas e testadas constantemente e soluções são aplicadas gerando resultados incríveis a todo o momento.

## ANÁLISES RELATIVAS SOBRE O MARKETING POLÍTICO E DIGITAL

Tendo um planejamento estratégico e sabendo utilizar as técnicas e ferramentas de Marketing Digital, é possível se conseguir resultados relevantes, ter métricas claras e consistentes e quem sabe aquele voto de confiança garantido. Serão descritos a partir desse ponto, alguns argumentos e fatores consideráveis que favorecem para uma campanha política utilizando o Marketing Digital.

## O Planejamento Estratégico de Marketing em uma Campanha Política

Uma campanha vitoriosa inicia com um planejamento criterioso, que define as metas a curto e longo prazo, levando em consideração a elaboração deste planejamento antes do período eleitoral, pois é ele que aponta o caminho a percorrer, de maneira mais rápida e econômica, para se chegar ao lugar desejado, o poder (SGP, 2013).

É um suicídio profissional, querer executar ideias sem ao menos pensar em hipóteses positivas ou negativas, caminhos possíveis ou não, que podem acontecer ao decorrer do processo que será executado. Para não se cometer erros, nada mais sensato do que ter um planejamento estratégico, pois é necessário, básico e primordial para se alcançar o sucesso de qualquer propósito.

Em uma campanha política, essa preparação está relacionada em diversos quesitos, aonde tudo isso, vai impactar no marketing da ação, tais como:

- Investimento de tempo;
- Investimento financeiro;
- Aquisição de estrutura para todo o trabalho;
- Aquisição de equipamentos para a execução dos *jobs*;
- Contratação de ferramentas tecnológicas conforme o mercado;
- Contratação de profissionais qualificados;
- Análise constante da estratégia de ação;
- Acompanhamento de concorrentes de forma constante;
- Realização de ações emergenciais;
- Dentre outras necessidades que agreguem valor ao planejamento estratégico em questão.

### Estratégias e Ferramentas de Marketing em Campanhas Políticas

A estratégia principal em campanhas políticas não mudou, continua sendo a mesma, com o intuito de se conseguir eleitores fiéis, para que os mesmos se transformem em votos na urna. Essa questão pode ser resolvida em reuniões, encontros, passeatas, comícios e outros tipos de confraternizações que chamem a população em uma grande escala, para a apresentação do plano de governo ou da proposta e discurso eleitoral.

O marketing político, por outro lado, pode até ter a mesma aplicação teórica, no entanto, as possibilidades práticas são inúmeras, devido a existência desse novo seguimento do canal digital. Agora, em vez de você procurar por eleitores de forma leviana, sem saber ao certo se os mesmos são a favor do seu pensamento e proposta, você pode participar de grupos online aonde todos que fazem parte possuem a mesma ideologia e foco. Isso facilita, antecipa resultados e lhe proporciona ganho de tempo para promoção de sua candidatura.

## O Marketing Digital em Campanhas Políticas

Conforme Torres (2011, p. 61), não é mais possível pensar em ações isoladas da internet. Sendo assim, hoje, o Marketing Digital é uma das metodologias mais utilizadas pelos profissionais da área de publicidade e propaganda. Com ele conseguimos mensurar informações, ter ciência do que está em evidência ou não, estudar e acompanhar novas tendências, aplicar ideias em um curto período de tempo, e mais, ter métricas consistentes nas ações estratégicas.

O Marketing Digital, em campanhas políticas, proporciona um acompanhamento em tempo real das atividades realizadas. É possível ter a noção de quantos eleitores o seguem quem são os mais influentes que o acompanham, quais as reações resultantes em cada tipo de conteúdo, e dentre todas as condutas, podemos saber com uma incidência relevante de erro e acerto qual a possível intenção de voto para o pretendente.

## Os Tipos de Mídias Sociais e Digitais, no Marketing

O marketing possui em seu quadro técnico, inúmeras ferramentas que podem ser utilizadas para auxiliar nas ações de campanhas e estratégias. Dentre todas, hoje, as que são mais utilizadas e proporcionam uma facilidade tremenda para a aplicação de benefícios, são as mídias sociais e digitais.

Confira abaixo os tipos das principais, tal como se destacam no mercado:

- Mídia digital para armazenamento de arquivos; (Ex: *Google Drive*)
- Mídia digital para publicação de releases; (Ex: *Wordpress*)
- Mídia social para publicação de imagens; (Ex: *Instagram*)
- Mídia social para publicação de minitextos; (Ex: *Twitter*)
- Mídia social para publicação de vídeos; (Ex: *Youtube*)
- Mídia social para publicação de áudios; (Ex: *Soundcloud*)
- Mídia social para publicação de conteúdos diversos; (Ex: *Facebook*)
- Mídia digital e social para conversação entre pessoas; (Ex: *WhatsApp*)

Essas ferramentas são extremamente importantes, em termos de custo e benefício, pois nos facilitam em diversos quesitos, para a produção de trabalhos relacionados ao marketing.

## O Marketing, de Maneira Rápida, Prática e na Palma da Mão

É possível sim, com o Marketing Digital, ter uma estratégia alinhada, possuir seguidores fiéis à marca, estar alerta com o que é assunto no momento em uma determinada área e propagar conteúdo.

Tal como diz Torres (2011, p. 62), quando falamos de Marketing Digital e internet, estamos falando sobre pessoas, suas histórias e seus desejos. Estamos falando sobre relacionamentos e necessidades a serem atendidas.

Dentre vários objetivos, podemos segmentar as ações focando em adquirir ainda mais alcance, tudo isso, graças à tecnologia, de maneira rápida, prática e na palma da mão.

Um exemplo muito claro e real disso, é a utilização dos smartphones, ao qual conseguimos instalar aplicativos referentes as mídias sociais e digitais, e executarmos as ações necessárias para postar os mais variados tipos de conteúdos.

## As Saídas e Soluções em Marketing, Derivadas da Tecnologia

Hoje, qualquer pessoa pode mostrar ao mundo o que já fez, está fazendo ou o que pretende em um futuro próximo, graças aos diversos tipos de mídias sociais e digitais existentes. Para um candidato político, saber manusear as várias aplicações tecnológicas disponíveis gratuitamente, é somar pontos de conhecimento e também em sua campanha. Com isso, o mesmo pode registrar fatos importantes, atentar aos seus seguidores algo de grande importância sem atraso de informação e muito mais.

Levando em consideração alguns fatores, em uma campanha política, tendo um planejamento estratégico, saber utilizar as técnicas e ferramentas de Marketing Digital, é possível se conseguir um resultado relevante, ter métricas claras e consistentes e quem sabe aquele voto de confiança garantido.

## As Ferramentas de Marketing Utilizadas no Momento

“A internet se tornou um ambiente que afeta o marketing de sua empresa de diversas formas, seja na comunicação corporativa seja na publicidade, e continuará afetando o marketing mesmo que você não invista um centavo nela” (Torres, 2011, p.61).

Abaixo, serão apresentadas, as ferramentas de marketing que são mais utilizadas no mercado, por candidatos políticos e suas equipes.

**Google Drive:** É uma mídia digital para armazenamento de arquivos. Muito utilizada pelos profissionais do marketing, sendo bem conhecida no mercado, levando em consideração que é desenvolvida pelo Google, Nº1 dos sites de buscas. Tem como a possibilidade o salvamento e compartilhando de ficheiros em tempo real, proporcionado agilidade na execução de demandas que necessitem desse tipo de quesito.

**Wordpress:** É uma mídia digital para criação e desenvolvimento de sites e blogs. Conforme o próprio site do framework diz, 31% da internet usa o WordPress(verificado em 25 de Agosto de 2018). Com o WP é possível criar páginas incríveis para publicação de conteúdo pessoal. Mediante aos materiais publicados, em longo prazo, o canal pode se tornar relevante nos buscadores como o google e outros.

**Instagram:** É uma mídia social para publicação de imagens. Sendo possível a aplicação de efeitos no material publicado, para dar mais impacto a postagem. Para melhorar o alcance do público alvo, são utilizados hashtags (Ex: #MarketingPolítico). A plataforma é uma das mais utilizadas no mundo tendo mais de 300 milhões de usuários ativos todos os dias.

**Twitter:** É uma mídia social para publicação de minitextos, anteriormente sendo possível somente 140 caracteres, mas agora sendo capaz o dobro dessa quantidade. Hoje

em dia é possível postar nela também vídeos e fotos. A rede social em questão tem a 6ª posição no ranking de redes sociais mais usadas no Brasil.

**Youtube:** É uma mídia social para publicação de vídeos. O usuário pode criar o seu canal e nele constar os seus materiais audiovisuais para futuras pesquisas e divulgações, e automaticamente o seu histórico de ações. O Youtube está em 2º lugar dentre todas as plataformas sociais utilizadas no momento.

**Soundcloud:** É uma mídia social para publicação de áudios. Muitas pessoas utilizam a plataforma para criar e publicar podcasts, por exemplo, com dicas, pensamentos e opiniões sobre assuntos diversos. É nova no mercado, no entanto, pode ser utilizada em várias estratégias de marketing para determinado público alvo.

**Facebook:** É uma mídia social para publicação de conteúdos diversos. Sendo a 1ª colocada no ranking das redes sociais mais utilizadas no mundo. Mediante a utilização da plataforma, é possível publicar praticamente qualquer tipo de conteúdo, realizar ações pagas e segmentadas para ter uma assertividade maior nas ações, sem contar do alcance que pode passar dos seis dígitos. Ideal para quem quer ter uma página ou perfil pessoal, com seguidores e expor conteúdos estratégicos.

**WhatsApp:** É uma mídia digital e social, para envio de mensagens instantâneas, mais utilizada no momento, tanto para fins pessoais quanto profissionais. Por ela se pode enviar mensagens de textos, imagens, vídeos, arquivos e realizar chamada ao vivo e conferências, mediante a utilização da internet. Impreterivelmente, é uma plataforma excelente para divulgar qualquer tipo de ação de marketing no mundo digital.

## Os Pontos Positivos e Negativos do Marketing

Como qualquer área profissional, o marketing tem seus pontos a favor e contra, em sua execução e resultado. Confira abaixo esse paralelo básico de informações.

### Pontos positivos:

- Maior alcance e aproximação com o público alvo;
- Mais interatividade com clientes e seguidores;
- Divulgações no formato segmentado;
- Custo baixo e adaptável conforme a necessidade e investimento;
- Facilidade de mensuração dos dados obtidos;

### Pontos negativos:

- Alto custo para aquisição de profissionais qualificados;
- Complexidade e mudança constante dos algoritmos das plataformas digitais;
- Necessário grande quantidade de tempo para estudos e estratégias;
- Erros progressivos em testes para ações;
- Nem todas as ações proporcionam um retorno rápido como é esperado;

## A Evolução do Marketing

O marketing evoluiu, sim. Há de lembrar que nos primórdios, produtos eram criados em um único formato e tipo, e as vendas eram executadas sem qualquer tipo de objeção pelo cliente. Em um segundo momento do marketing, o ponto chave deixou de ser somente os produtos e ocorreu uma transferência para o consumidor também. Com isso, foi possível saber as necessidades e desejos dos compradores. Numa terceira geração do marketing, as empresas passaram a não apenas querer vender os produtos, mas também estudaram as diversas formas de vender melhor e mais, para não apenas terem clientes e sim seguidores fiéis a marca.

Hoje, o marketing está em seu quarto estágio, aonde o mundo digital influencia bastante para as vendas e compras de produtos, e no surgimento e acompanhamento de novas marcas e tendências.

“Ou você entende o que está acontecendo, ou é devorado pelo mercado” (Torres, 2011, p.45).

Essa ascendência proporciona inúmeras ações que podem ser executadas em diversos seguimentos, tal como estamos analisando, em campanhas políticas. Com ele, é possível agregar valor, gerar conteúdo, manter uma posição no mercado perante o público alvo, e se o objetivo for política, podemos proporcionar grandes intenções de votos e influenciar na escolha de um candidato.

## RECONHECIMENTO PANORÂMICO DA UTILIZAÇÃO DO MARKETING

O marketing possui um leque muito grande para aplicação. Podemos enxergar que tudo é marketing, tanto para produtos, serviços e outros quesitos. Veremos, nesta seção, opiniões de profissionais renomados, soluções aplicadas atualmente e referências que geraram embates no mercado. É interessante, boníssimo e o melhor, veridicamente impactante.

### O que Dizem os Especialistas e Cientistas Políticos Sobre o Marketing

O marketing progrediu do estado offline para o mundo online. Um exemplo claro disso, são as cartas e materiais manuscritos e impressos, que foram e estão sendo substituídas por e-mails e conteúdos digitais. No mais, à medida que surgem novas soluções, aparecem uns problemas alusivos. Alguns especialistas e cientistas informam que, com o avanço da tecnologia, especialmente falando da internet e suas aplicações, o marketing político obteve uma proporção muito grande em seu cumprimento.

Ações como a “fake news”, sendo uma das estratégias de marketing político utilizada à décadas, sempre existiram, e conforme Aragão (2018), as fake news nunca vão deixar de existir, independentemente dos seus meios de propagação.

E agora, com esse leque de opções dentro do mundo digital, com certeza, essas façanhas em grande escala podem alterar o destino de uma nação, mediante a divulgação nos diversos canais de comunicação existentes, tal como nas mídias sociais.

## Ações em Marketing Digital Utilizadas em Campanhas Políticas Reais;

De acordo com SGP (2013), as campanhas eleitorais no Brasil ganharam nos últimos anos um alto grau de profissionalismo, e com isso não sobra espaço para o amadorismo, sobressaindo a capacidade analítica, visão estratégica, táticas de comunicação e de marketing .

Campanhas políticas, anteriormente não passavam do formato físico, como a panfletagem, caminhada corpo a corpo, colocação de placas, adesivagem de veículos, reuniões com pessoas, entre outras práticas que não estão mais em uso.

Hoje, é possível enviar a imagem do candidato juntamente com seu número via mensagem no WhatsApp, visando compartilhamentos, criar grupos de conversas no Messenger para discutir assuntos e propostas, favorecer a possibilidade da aplicação de temas e carimbos nas imagens de perfis no Facebook para seus seguidores se identificarem com a causa, gerar conteúdo segmentado em sites e blogs para se consolidar com seu público alvo, e muitas outras ações de Marketing Digital mediante as estratégias traçadas.

### Exemplos Claros de Resultados Obtidos com o Marketing Digital

Em harmonia, Torres (2011, 46), já é possível aplicar com segurança as técnicas de marketing ao ambiente online. Com a utilização do Marketing Digital, empresas e pessoas conseguiram o seu lugar ao sol. Quem tinha ideias guardadas, conseguiu coloca-las em prática, devido a facilidade de comunicação com interessados de mesma causa. Quem não era conhecido, conseguiu ser visível, gerando conteúdo e divulgação própria. Quem tinha baixo orçamento, com uma ótima estratégia, foi além do alcance desejado com pouco investimento.

Veja abaixo alguns exemplos, e entenda que, objetivos podem ser alcançados com a ajuda do Marketing Digital, juntamente com uma boa estratégia. Confira:

**Prefeitura de Curitiba:** A instituição pública atraiu milhões de fãs, sendo muitos fora da cidade, com seus conteúdos bem humorados que eram divulgados no Facebook.

**Havaianas:** A marca é uma referência de superação e marketing. Constantemente lança campanhas simples, divertidas e diretas, que proporcionam um fabuloso alcance nas diversas mídias sociais.

**Emicida:** O rapper alcançou muito sucesso, lançando diversas campanhas digitais de autoria própria na internet. Suas ações geniais foram tantas que grandes empresas como Intel, Natura e Nike assinaram contratos com o músico, lhe dando ainda mais posicionamento com seu público alvo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Os Resultados Conquistados com o Marketing Digital

As vantagens de trabalhar com Marketing Digital são visíveis, podendo ser alcançadas em um período longo ou curto a partir da sua aplicação, conforme o planejamento estratégico das campanhas.

Vou citar abaixo alguns resultados que podem ser conquistados ao decorrer de todo um processo de campanha digital:

**Alcance:** Mediante as publicações, nas diversas plataformas de mídias sociais escolhidas para a realização da campanha, é possível saber quantas pessoas ao total visualizaram a postagem.

**Taxa de aceitação:** Ao decorrer da postagem, e sabendo ao certo quantas pessoas visualizaram o material, mediante ao envolvimento do público alvo, como comentários, compartilhamentos e etc., é notável entender se o material foi bem aceito ou não. Taxa de rejeição: Dentre todos os envolvimento, em uma análise rápida e prática, é capaz de se observar quais são negativos, tendo a ciência de que uma pequena ou grande parte do público alvo está a favor ou contra ao que foi proposto.

**Número de envolvimento:** Ao decorrer das ações realizadas, o público se manifesta conforme as possibilidades que as redes sociais oferecem. Mediante ao painel administrativo ou por feedbacks em tempo real, se consegue enxergar um relatório com as principais informações do envolvimento de todos os interessados.

**Mapeamento de canais:** Conforme o universo digital proporciona várias plataformas e aplicações para a realização de ações em Marketing Digital, é possível saber ao certo qual delas é a melhor opção para se trabalhar um tipo de postagem e conteúdo. Essa questão influencia ainda mais para a criação de material e estratégias, sendo cada uma, segmentada estrategicamente para cada tipo de público alvo e resultados esperados.

“Todos esses recursos possibilitados pelo digital estão colocando ao nosso alcance uma vida mais prática” (Turchi, 2018).

### Campanhas Políticas que Deram Certo Graças ao Marketing Digital

Conforme diz Vaccari (2018), criar uma identidade visual forte e aplica-la em imagens usadas em sites e redes sociais corporativas pode ser a chave para melhorar sua comunicação com o público.

Podemos esquecer a maneira quadrada de fazer política, hoje às ações são mais dinâmicas e rápidas, e os eleitores mesmo distantes, conseguem saber e receber informações na palma da mão de quem são os candidatos mais cotados, suas histórias e propostas eleitorais.

Vamos lembrar a primeira campanha de Marketing Digital voltada para o segmento político, que foi o marco na área. Analisando o candidato, eleito a presidente dos EUA, Barack Obama, em 2008. A campanha de Obama foi explorada no ambiente online com

muita estratégia e sabedoria, utilizando o slogan “*Yes, we can*” (Sim, nós podemos), nas mídias sociais. Os materiais foram divulgados e viralizados um ano antes da campanha eleitoral, sendo a eleição com maior número de eleitores da história do país, isso, porque por lá o voto não é obrigatório. Realmente ocorreu uma influência muito grande de Barack Obama com todos os eleitores naquele ano.

A campanha de Donald Trump, também relacionada aos EUA, no ano de 2016, é uma das campanhas de marketing mais trabalhadas no mundo digital. O candidato não estava totalmente cotado para ganhar as eleições, na prática, conforme diziam os especialistas. No entanto, na reta final do processo de campanha, o político tinha milhões de seguidores à frente de Hillary Clinton, tanto no Facebook quanto no Twitter. Em vez de convencer seus eleitores, Trump conseguiu que os mesmos ficassem engajados com suas publicações. Isso praticamente era uma reunião constante com todo o seu eleitorado. Valeu lembrar também que Donald gastou três vezes menos que Clinton. Outro quesito importante, foi as ações de mineração de dados realizadas pela Cambridge Analítica, empresa especializada que foi contratada pelo atual presidente, que fez o mapeamento de todos os eleitores e suas possíveis intenções de votos. No final das contas, o resultado foi o esperado conforme almejado por Donald Trump.

Em terras tupiniquins, no ano de 2016, no município pequeno da cidade de Mesquita no Rio de Janeiro na Baixada Fluminense, as eleições daquele ano também deram o que falar para alguns especialistas.

O atual prefeito da cidade, Jorge Miranda, gestor do município a partir do ano de 2017, saiu de meros 2% de chances de votos, isso devido a sua passagem pela secretaria de saúde como responsável da pasta no ano de 2014 por apenas 6 meses, e alcançou um total de 46.322 votos, ou seja, 49,91% do eleitorado da cidade (Eleições 2016). Seu concorrente, Gelsinho Guerreiro já tinha uma passagem vivida pela política da cidade, já tinha sido vereador anos antes e naquele momento era o prefeito concorrendo a reeleição, no entanto, perdeu o jogo com seus 40.865 votos, isto é, 44,03% do eleitorado (Eleições 2016).

A equipe de Miranda utilizou, uma das armas mais potentes para se conseguir um posicionamento na mídia, estratégias de Marketing Digital. Consolidaram o candidato no Facebook, Instagram, Youtube e em seu site blog pessoal. Gerando conteúdos contantes e de diversos tipos. Realmente ocorreu uma brecha nessa eleição. Enquanto o atual prefeito daquele ano de campanha não se preocupava com o mundo digital, Jorge optou em trabalhar sua marca nas mídias sociais gerando um engajamento tremendo com quase 50% de toda a população da cidade. Indo contra o fluxo, os assuntos eram simples, porém objetivos, aonde se apontava o que poderia ser melhorado na cidade e o que estava sendo feito de maneira errada. As ações geraram a criação orgânica de grupos contra Guerreiro. Naturalmente, a população divulgou conteúdos impactantes do ambiente público e isso favoreceu a vitória de seu concorrente de primeira viagem. Jorge Miranda foi eleito em 2016, graças a uma parcela satisfatória do Marketing Digital e de seu engajamento e alcance de suas propostas nas mídias sociais.

## O Marketing Político e Digital Ontem, Hoje e Amanhã

Realmente, é notável que o marketing político se transfigurou para o universo online e digital. Anteriormente as campanhas eram realizadas mais no mundo offline, com altos custos e sem uma dinâmica consistente do que poderia ser conquistado e com um alcance não tão visível tal como é hoje. Atualmente, com essa nova área do marketing, surgiram novas ferramentas e profissões, que auxiliam e criam soluções. Tudo isso, favorece para um trabalho mais especializado na área política.

Em vez de convencer pessoas, com as soluções existentes conseguimos engajar eleitores, em vez de testar ou tentar uma divulgação, realizamos postagens de conteúdos segmentados e com mais assertividade, em vez de especular quantas pessoas vão votar em alguém, é possível ter um feedback consistente de prováveis intenções de votos reais.

Tudo isso e outras possibilidades são possíveis sim, mas cabe aos profissionais responsáveis terem uma estratégia bem planejada e dominar as ferramentas necessárias para criarem as mais variadas campanhas de Marketing Digital. Em um futuro próximo, num período constante, saberemos as novas técnicas, artimanhas e ferramentas que serão utilizadas por candidatos políticos e suas equipes de marketing, nas próximas eleições e posteriores. Dentre tudo, uma circunstância é certa, sempre surgirão novas soluções.

“Mesmo que você não esteja envolvido em uma disputa acirrada com seus atuais concorrentes, pensando nessas táticas, certifique-se de que não se acomodou com sua atual participação de mercado” (Scozzafave, 2018).

## REFERÊNCIAS

TORRES, Cláudio. **A Bíblia do Marketing Digital**. 4a Edição, São Paulo, Novatec Editora Ltda., 2011.

VACCARI, Maria Beatriz. **Revista Locaweb**. Ano 12, São Paulo, 2018.

SCOZZAFAVE, Cássio. **Revista Locaweb**. Ano 12, São Paulo, 2018.

TURCHI, Sandra. **Revista Locaweb**. Ano 12, São Paulo, 2018.

ARAGÃO, Murilo. **Site/Blog disponível em** <<https://murillodearagao.com.br/>>. Cientista Político, Distrito Federal, 2018.

CARVALHO, Henrique. **Site/Blog disponível em** <<https://viverdeblog.com/>>. Especialista em Marketing, Rio de Janeiro, 2018.

SGP, **Suíte de Gerenciamento Político**. Site/Blog disponível em <<http://gerenciamentopolitico.com.br/>>. Especialista em Gestão Política, Rio Grande do Sul, 2018.

ELEIÇÕES 2016, **Resultados e Candidatos Eleitos nas Eleições Municipais**. Site disponível em <<https://www.eleicoes2016.com.br/>>. Informações eleitorais, 2016.

MIRANDA, Jorge. **Site/Blog/Mídias Sociais**, disponível em <<http://www.soujorgemiranda.com.br/>>. Prefeito da Cidade de Mesquita, Rio de Janeiro, 2018.

KUAZAQUI, LISBOA, GAMBOA, Edmir, Teresinha Covas, Márcia. **Gestão estratégica para liderança em empresas de serviços privadas e públicas**. 1ª Edição. São Paulo, Editora Nobel, 2005.

DICIO, Site. **Dicionário Online de Português**. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/estratégia/>>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

DICIONÁRIO INFORMAL, Site. **Dicionário Online de Português**. Disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/marketing/>>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

PREBIRAM, Site. **Dicionário Online de Português**. Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/política>>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

IMPLANTANDO MARKETING, Site. **Um espaço para compartilharmos experiências e informações sobre marketing**. Disponível em <https://www.implantandomarketing.com/marketing-seus-axiomas-e-seus-conceitos/>>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

# Capítulo 10

## Construindo caminhos rumo a implementação da diversidade no espaço escolar

Rosilma Ventura da Silva

### RESUMO

O presente estudo tem como objeto a realização de um Plano de Formação Continuada para professores da Rede Pública de Ensino. O plano aqui posto como ferramenta de intervenção preconizará a implementação de ações que garantam o aluno/a vivenciar a diversidade nos espaços escolares sem preconceito, ou seja, que múltiplas condições reflexivas sejam dadas ao educador para que este na sua prática docente oportunize o educando perpassar por todos os espaços da instituição se sentindo pertencente a este. Assim, este estudo tem como ponto nodal de abordagem a elaboração de um plano de formação docente que subsidie o professor a trabalhar o respeito a diversidade de sexo, de gênero, étnico-racial e cultural afro-brasileira, indígena, religiosa, necessidades especiais, entre outras, de modo a direcionar o processo de ensino e aprendizagem inovador e dinâmico, sendo apenas o professor da sua área de conhecimento. Nessa esteira, o presente estudo goza de relevante valor para o contexto educacional de Alagoas, pois propõe dialogar com os professores por meio de oficinas, debates, formações em serviço, a partir do plano de formação docente, sobre a diversidade que se instala nos espaços escolares. Importa destacar que muitas das vezes o preconceito, leva o aluno a evadir da escola, ou se inserir em situação de vulnerabilidade por não se sentir pertinente ao espaço que teoricamente deveria ser o seu espaço de vivências, acolhimento e aprendizado.

**Palavras-chave:** diversidade; formação continuada; inclusão escolar.

### INTRODUÇÃO

O presente projeto de intervenção intenciona conduzir à elaboração de um plano de formação continuada inerente à temática diversidade no espaço escolar, de modo que os educadores e a educadoras possam ter a oportunidade de refletir sobre a temática nos momentos de formação e posteriormente consigam realizar uma transposição didática na sala de aula que conduza a diálogos, reflexões e inflexões que coadunam com a garantia dos direitos humanos a partir do respeito à diversidade, onde o etnocentrismo seja negado e todos percebam importância de si e do outro no âmbito escolar e fora dele.

A proposta trazida por este projeto de intervenção, por meio do



plano de formação docente, busca contribuir com o processo de transformação de alguns conceitos indutores de atos e ações excludentes no espaço escolar. O intuito deste projeto é objetivar ações docentes que conduzam a uma aprendizagem efetiva que versem e garantam a oportunidade e condição para aprender e viver de forma igualitária dentro de um contexto de heterogeneidade de pessoa, mas principalmente que garanta uma relação de alteridade no âmbito escolar.

O origem deste projeto deu-se em virtude dos educadores e educadoras evidenciarem grandes dificuldades para atender as diversidades humanas, se colocando por vezes em situações embaraçosas e de fomento de exclusão.

Partindo desta realidade, mister se fez refletir sobre a implementação de plano de formação continuada para os educadores na perspectiva de que esses profissionais possam vivenciar conhecimentos e estratégias que os direcionem ações docentes que respeitem a individualidade humana, que minimizem os preconceitos e a exclusão.

Vale destacar que a discriminação pelo qual muitos alunos vem vivenciando conduz à situação de intolerância e violência que por vezes acontece no espaço físico da escola ou ultrapassando seus muros.

Levando em consideração as observações anteriores, torna-se importante criar condição didático-pedagógica afim de que os professores e professoras possam trabalhar no combate à discriminação sobre respeito aos direitos humanos.

A partir deste projeto de intervenção, inerente ao plano de formação continuada, os docentes poderão realizar a transversalização de conteúdos de modo a levar o aluno/a a refletir e respeitar à diversidade, e, principalmente, a estimulá-los/estimulá-las a vivenciar o princípio da alteridade.

Logo podemos dizer que o objetivo deste trabalho consiste em, a partir das formações direcionadas ao conhecimento, reflexão e inflexão sobre a diversidade, subsidiar os professores/as, a conduzir uma prática docente aberta às diferenças, através de diálogos pedagógicos e vivências que o conduza à ressignificação do ato de ensinar na perspectiva de inclusão, do respeito à diversidade.

Logo, podemos salientar que frente a aplicabilidade deste projeto, espera-se que no espaço escolar das instituições de ensino, os alunos possam vivenciar a inclusão verdadeiramente, que o resultado das formações realizadas, inerente à proposta deste projeto de intervenção, seja de o respeito à toda e qualquer diferença sinalizada nos espaços escolares.

## MARCO TEÓRICO

Atualmente muito se discute sobre os direitos humanos e a garantia do seu exercício, porque na prática vivenciamos e testemunhamos acentuados comportamentos de intolerância e preconceitos mediante a diversidade. Nos espaços escolares essa situação não é diferente, por ser um espaço marcado por heterogeneidade, muitas diferenças se acentuam, e são tratadas de forma uniforme, homogênea.

O trato homogêneo as situações e pessoas heterogêneas geram por vezes problemas no espaço escolar, conduzindo a algumas práticas excludentes e discriminatórias. Frente a esta realidade o educador precisa refletir sobre a sua atuação docente, bem como as possibilidades metodológicas que contribuam para a formação dos educandos tanto no âmbito cognitivo quanto social. O docente deve preconizar à mediação de práticas que conduzam os discentes a participar ativamente de uma sociedade pluralista e tolerante à diversidade.

Para Gadotti a escola tem um papel fundamental mediante a potencialização de ações que minimizem as desigualdades e a discriminação no espaço escolar.

A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista (Gadotti 1992, p.21).

Partindo destes argumentos podemos acrescentar que o educador precisa desenvolver o hábito de compartilhar boas experiências com os seus pares acerca do preconceito e os atos discriminatórios no espaço escolar. Ao adotar esta postura, os educadores conseguirão minimizar o gritante índice de intolerância que assola a sociedade contemporânea, pois este poderá levar o/a aluno/a a compreender a vida pelo viés da alteridade, da diversidade. Assim, os diálogos norteados pelo professor, quando desnudado de preconceitos conduzem o/a aluno/a uma situação de aprendizagem conectada com o meio sociocultural, onde o respeito à diversidade seja o princípio norteador das relações interpessoais desenvolvidas entre os sujeitos sociais.

Importa destacar as reflexões e inflexões realizadas no espaço de sala de aula que possibilita ao aluno/a obter conhecimento acerca de diversos assuntos, capaz de promover o aprendizado acerca da vida cotidiana, o que ajudará a compreender a si e ao mundo, incluindo os/as considerados/as “diferentes”.

A luz dessas ideias Mantoan (2005, p.24) afirma que:

(...) é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, interagir com o outro.

Logo, podemos salientar que além dos mais variados aprendizados de cada área do conhecimento, o fazer pedagógico pode conduzir à sensibilização por parte do aluno/da aluna na aceitação daquele que se apresenta fora dos padrões estabelecidos pela sociedade. Assim, a educação é extremamente relevante frente à constituição do aluno/da aluna enquanto cidadão/cidadã, pois ela oportuniza o/a discente a refletir sobre si e sobre o outro viabilizando uma interação que coaduna com a garantia da inclusão e acolhimento da diversidade.

A partir do momento que o educador concede ao aluno uma prática pedagógica voltada para suas vivências, o ato de aprender se torna mais dinâmico e apreciativo, e este educando passa a ter a efetivação dos seus direitos. Nessa seara argumentativa importa

salientar que o Parâmetros Curriculares Nacionais além de explicitar os objetivos, enfatiza que os conteúdos a serem trabalhados pelo educador no Ensino Fundamental devem colaborar para formação cidadã dos alunos/das alunas, não devendo ser resumida num acúmulo de atividades pedagógicas que em nada somem com a formação do educando.

O que os Parâmetros Curriculares trazem é a ideia da escola, na figura do professor, conduzir e disseminar a política da inclusão e do respeito a diversidade.

O ensino em quaisquer componentes curriculares, quando devidamente realizado viabiliza a aquisição de conhecimentos diversos por parte do educando pois através dele o aluno acaba tendo a oportunidade de ter seus sentimentos, ideias, relação com o mundo, sensibilidades e expressões potencializadas através de experiências prazerosas, de modo a conduzir a um relacionamento íntimo com várias realidades.

É importante, conforme defende Maria do Rosário Magnane (1989), levar em consideração o não destoar entre aquilo que o educador ensina, segundo as teorias, e as suas ações na prática pedagógica, bem como os encaminhamentos que norteiam a sua docência.

A prática pedagógica (objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias e avaliação) não é neutra, mais envolve opções políticas menos ou mais conscientes das quais, por sua vez, apenas o discurso não consegue dar conta. É preciso no presente histórico de professores e alunos como possíveis de serem conhecidos e tomados como ponto de partida para a feitura da escola, da leitura da literatura que queremos, para darmos e propiciarmos qualitativos (Magnane, 1989, p. 92).

Para encerrar estas nossas discussões que se encontram em fase rudimentar é importante dizer que todas as preocupações que englobam a prática do ensino, voltadas para o princípio da inclusão, do respeito a diversidade, trazida aqui nesta simplória explanação é relevante para os educadores que se preocupam com a temática e estudiosos na área.

Importa dizer também que frente a essa metodologia de ensino, é fundamental que se adote uma política de formação continuada para professor, devidamente organizada e estruturada, que dê subsídios para que este possa abordar temáticas como diversidade, respeito, discriminação, inclusão entre outras, com autonomia de conhecimento. Lembrando que o maior beneficiário desta ação docente não é exclusivamente o considerado heterogêneo, mas toda a sociedade, pois a escola sofre diretamente com as ações externas.

Para finalizar o marco teórico deste projeto de intervenção, mister se faz ressaltar que a proposta deste consiste em elaborar uma plano de ação docente que possa subsidiar os educadores e educadoras envolvidos a desenvolver aulas realmente inclusivas, uma vez que o plano de ação docente, numa perspectiva formativa, conduzirá os professores e professoras a desenvolver habilidades e competências acerca das reflexões sobre a política de inclusão sem está pautado no achismo.

Importa destacar que o plano proposto buscará contemplar dentro as inúmeras reflexões pertinentes à inclusão, diálogos pautados em documentos orientadores inerentes à marcos legais, logo os educadores e educadoras não se sentirão inibidos de falar sobre a inclusão de um modo geral e na acepção da própria palavra, pois pautado na legalidade poderão desenvolver habilidades discursivas sem receio de sofrer represália por parte de sujeitos que desconhecem as leis as quais versam sobre os direitos e deveres dos cidadãos e cidadãs.

## OBJETIVOS

### Geral

Elaborar e executar um plano de formação docente visando qualificar este profissional para que possa implementar ações pedagógicas que conduzam a conscientização sobre gênero e diversidade sexual no espaço escolar.

### Específicos

- Elaborar um plano de formação docente por área do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza);
- Realizar oficinas formativas sobre gênero, sexualidade e raça;
- Dialogar com os/as professores/as sobre as diretrizes e base da educação nacional que versam sobre a inclusão no currículo da História e Cultura Africana Brasileira e Indígena de forma obrigatória;
- Realizar fórum de discussões sobre preconceito e violência de gênero;
- Elaborar coletivamente uma cartilha que explicita experiências pedagógicas que conduzam a efetivação da diversidade no espaço escolar

## RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

A propositura deste Projeto de Intervenção é de que seja realizado nos espaços escolares, logo a infraestrutura, material de consumo, material didático e os equipamentos (projektor multimídia, caixa de som, flip shart, microfone, computador) serão advindos dos recursos que as escolas disponibilizam.

**Tabela 1 - Avaliação e monitoramento.**

<b>AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO</b>	
<b>AVALIAÇÃO</b>	<p>Averiguar se os objetivos do projeto de intervenção foram alcançados, tendo em vista que ao final de cada formação os professores/professoras e equipe gestora darão uma devolutiva acerca do momento formativo.</p> <p>Neste momento educadores/educadoras e equipe gestora evidenciarão de forma verbal e escrita se a propositura do trabalho foi efetivada com sucesso.</p> <p>Recursos a serem empregados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionários</li> <li>- Entrevistas com o público alvo e a equipe</li> <li>- Elaboração de material didático: cartilha, cartazes, página on line, etc.</li> <li>- Questionário feito pelos alunos/as à comunidade escolar e família.</li> </ul>
<b>MONITORAMENTO</b>	<p>Observar, semanalmente, se o plano de ação desenvolvido representa algum impacto na prática docente dos professores/ professoras da rede pública de ensino. Ao longo da execução levar-se-á em consideração a participação dos docentes envolvidos frente a possibilidade de aplicabilidade das formações no cotidiano escolar.</p> <p>Recursos de monitoramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de murais pelos/as alunos/as</li> <li>- Questionários semanais</li> <li>- Roda de conversas com a equipe e discentes</li> <li>- Entrevistas</li> <li>- Produção de material artístico</li> </ul>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de intervenção, ao propor a elaboração de um plano de formação continuada sobre a temática da diversidade no espaço escolar, visa proporcionar aos educadores e educadoras a oportunidade de refletir e agir de maneira inclusiva e respeitosa. Através de uma abordagem formativa, o plano de ação docente busca transformar conceitos e práticas excludentes, promovendo uma aprendizagem efetiva e igualitária que valorize a heterogeneidade e a alteridade.

A origem deste projeto está na constatação das dificuldades enfrentadas pelos educadores para lidar com a diversidade humana, muitas vezes resultando em situações embaraçosas e excludentes. A implementação de um plano de formação continuada é, portanto, essencial para que esses profissionais possam adquirir conhecimentos e estratégias que respeitem a individualidade humana e minimizem preconceitos e exclusões.

A discriminação vivenciada por muitos alunos conduz a situações de intolerância e violência, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Diante dessa realidade, torna-se crucial criar condições didático-pedagógicas que permitam aos professores trabalhar no combate à discriminação e na promoção dos direitos humanos. O projeto de intervenção, ao propor a transversalização de conteúdos, visa levar os alunos a refletirem sobre a diversidade e a vivenciarem o princípio da alteridade

O objetivo deste trabalho é, portanto, subsidiar os professores a conduzirem uma prática docente aberta às diferenças, através de diálogos pedagógicos e vivências que ressignifiquem o ato de ensinar na perspectiva da inclusão e do respeito à diversidade. Espera-se que, com a aplicabilidade deste projeto, os alunos possam vivenciar a inclusão de maneira verdadeira, e que o resultado das formações realizadas contribua para o respeito a todas as diferenças presentes nos espaços escolares.

A escola, como espaço de heterogeneidade, deve promover a compreensão e o respeito às diversas culturas, linguagens e modos de pensar. A prática pedagógica deve conduzir os alunos a participarem ativamente de uma sociedade pluralista e tolerante. A formação continuada dos educadores é fundamental para que possam abordar temas como diversidade, respeito, discriminação e inclusão com autonomia e conhecimento.

Em suma, este projeto de intervenção busca não apenas beneficiar os considerados heterogêneos, mas toda a sociedade, ao promover uma educação inclusiva e respeitosa. A formação continuada dos professores é essencial para que possam desenvolver práticas pedagógicas que garantam a inclusão e o respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal. 1992.

MANTOAN, M<sup>a</sup> Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola, maio de 2005.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. Revista brasileira de ciências sociais, v. 11-29, 2002.

## Vivências da prática de linguagem no ensino fundamental: com *As flores da primavera*, de Ziraldo

Tacila Rodrigues Gois

Especialista em Administração Escolar pela UVA, graduada em Pedagogia pela UECE, graduada em Direito pela UNIFOR

### RESUMO

Este relato das experiências vivenciadas com crianças das séries iniciais do ensino fundamental da instituição pública do município de Fortaleza, abordar atividades no ensino do componente curricular da Língua Portuguesa com práticas de linguagem, utilizando como ferramenta o livro paradidático: *As flores da primavera, de Ziraldo*. Descreve diversas atividades com objetivos para desenvolver a fluência oral, ampliando o universo linguístico do aluno, para que compreenda a linguagem como instrumento de expressão de sua relação com o outro e possa apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos da vida social. Os resultados dessa experiência vivenciada na prática de linguagem foram positivos no avanço do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, do grupo, além de ampliar as diversas habilidades para tornar-se um ser participativo e criativo.

**Palavras-chave:** As flores da primavera; experiências; habilidades; práticas de linguagem.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho compartilha a vivência de crianças na série inicial do ensino fundamental, aborda o componente curricular da Língua Portuguesa, com o foco, especialmente, na prática da linguagem. A atividade tem como principal ferramenta o livro paradidático, *As flores da primavera, de Ziraldo*.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), o componente curricular da Língua Portuguesa assume dois fundamentos pedagógicos: o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, e o compromisso com a educação integral. Portanto as práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção de textos, e análise linguística/semiótica constrói uma base significativa nas experiências vivenciadas em sala de aula estando,



assim, as práticas de linguagem interligadas durante o processo ensino aprendizagem.

Na série inicial do ensino fundamental percebe-se que as crianças sentem dificuldades na compreensão da leitura e da escrita e que a bagagem de seus conhecimentos é limitada em diversos aspectos, segundo Magna Soares, na percepção do letramento, embora alguns tenham ou adquiriram certas habilidades, por si próprio, através do meio de sua convivência familiar e social.

Durante as atividades desenvolvidas em sala de aula do componente curricular da Língua Portuguesa, na prática da linguagem, nota-se quantidade de fatores e interferências que impossibilitam o entendimento e a evolução do grupo de forma integral, mas as relações entre todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem devem ter como propósito essencial a formação do cidadão, indivíduo como um ser ativo e participativo.

As atividades desenvolvidas em sala de aula com prática da linguagem devem proporcionar a todo momento inspiração significativa para o ouvinte tornando-o participativo nesse processo do entendimento e compreensão do estudo, utilizando o método lúdico na leitura e escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística semiótica. O envolvimento entre a relação professor e aluno, ensino e aprendizagem estão interligados pela dinâmica, como é transmitida a aula, onde o educador articula, orienta e instiga o sujeito a refletir e não a desistir.

A experiência de vivência relatada neste trabalho é mais um meio para desenvolver as habilidades linguísticas, um olhar diferenciado na ação do ensino e da aprendizagem com alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O relato da experiência vivenciada na prática de linguagem tem como participantes 20 alunos, sendo 2 com parecer médico de TEA (Transtorno Espectro Autista), do 2º ano, da série inicial do Ensino Fundamental, turma B, turno manhã, e a professora regente Tacila R. Gois lotada na Escola Municipal do Ensino Infantil e Fundamental Deputado Gerônimo Bezerra, localizada no bairro Antônio Bezerra, situada na Travessa Manuel Nunes, nº 37. Compõem o grupo gestor da escola, Josana Moura (diretora), Glaucia Soares (coordenadora) e Francisco das Chagas (secretário). A escola faz parte do Distrito III, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, instituição da rede pública da Prefeitura de Municipal de Fortaleza-Ceará.

O trabalho desenvolvido com o tema: *Vivências da prática de linguagem no ensino fundamental: com As flores da primavera, de Ziraldo*, apresenta-se com objetivos como desenvolver a fluência oral, ampliando o universo linguístico do aluno, para que compreenda a linguagem como instrumento de expressão de sua relação com o outro e possa apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos da vida social.

Tem como objetos de conhecimento: relato oral, estratégias de leitura, escrita autônoma e conhecimento das diversas grafias do alfabeto, representa assim, o planejamento do estudo da experiência prática da linguagem no ensino fundamental, e

conforme a BNCC faz a correspondência dos objetos de conhecimento com as habilidades: (EF15LP13 Identificar...relatar experiências), (EF15LP02 Estabelecer expectativas em relação ao texto), (EF02LP14 Planejar e produzir... relatos de observação...) e (EF02LP07 Escrever palavras, frases, textos curtos...), planejando e fundamentando a teoria com a prática.

A experiência vivenciada na prática da linguagem inicia-se pelo objeto de conhecimento da oralidade, uma explanação do educador a fim de despertar o interesse nos alunos para expressar suas emoções a respeito do assunto que será explorado em sala de aula. A atividade começa com a leitura de um trecho do texto do livro: "E posso ficar pensando\que o mundo é assim:\ um lindo e eterno jardim!".

Em seguida a professora deve expor a imagem da capa do livro citado, somente com ilustrações, questionar sobre detalhes da imagem, deixar que cada criança exponha suas ideias. Além disso, necessita sugerir a reflexão e formulação de um título e frases para a imagem analisada. Escrever na lousa alguns títulos e frases ditas pelos alunos, então fazer comentários sobre a segmentação das palavras, contar a quantidade de palavras, enfatizando a palavra inicial e final, orientar que, mesmo sendo uma letra está no contexto da frase, conta-se como palavra. A professora deve mostrar os pontos de pontuação e chamar atenção na pontuação das frases, depois desse estudo, a professora retira a imagem exposta da capa do livro e apresenta outro cartaz com a fotografia do autor sem mencionar o nome do autor, explorando o conhecimento prévio das crianças. É importante despertar a curiosidade sobre o que pensam da fotografia. Nessas atividades realizadas de forma descontraída em sala de aula, percebe-se o envolvimento integral da participação e interesse de todos.

A professora continua com a prática da linguagem nas atividades desenvolvidas em sala de aula, escrevendo na lousa a palavra: biografia, com letras em formato bastão tamanho grande. Faz o levantamento sobre o entendimento que as crianças têm do significado e compreensão da palavra, retorna a fazer a leitura em diversos tons de voz: alto, baixo, abrindo e fechando a boca, batendo palmas para cada som, ou seja, sílabas pronunciadas. Em seguida enumerar a quantidade de letras, circular as vogais, escrever do lado na lousa as consoantes, perguntar qual a primeira e última letra da palavra. Relembrar as vogais e consoantes, formar a família silábica de algumas letras da palavra em estudo e mostrar a diferença entre letra e sílabas, apresentando as letras do alfabeto expostas na sala de aula e relembrando a formação do som que são as unidades sonoras de uma palavra. Fazer a separação silábica da palavra em estudo, bi-o-gra-fi-a, a qual deve ser analisada com todo o grupo, expor na lousa cada sílaba. Observar como está composta a palavra biografia, explicar que *bio* significa vida, enquanto *grafia* é escrever. A professora deve aproveitar a exploração dos componentes da palavra e dizer que é uma palavra de origem grega. Citar exemplo de outras palavras com *bio*, biologia, e *grafia*, geografia, esclarecendo assim outros termos, e ampliando a visão do entendimento das crianças.

Distribuir para o grupo o texto da biografia do autor, com o objetivo de promover um momento do deleite da leitura individual e silenciosa logo a professora faz a leitura e seguidamente questiona os alunos sobre a compreensão da leitura do texto da biografia de Ziraldo, autor do livro *As flores da primavera*. Solicita que as crianças relatem oralmente

um texto curto sobre um amigo de sala como se fosse uma biografia, e a professora auxilia na construção desse texto, orienta sobre o início da produção escrita do gênero textual biografia.

Explicar que começa com o nome completo da pessoa, a qual será determinada para a narração dos fatos, logo após identificar a data e o local do nascimento, a escolarização, a profissão, a filiação, os fatos importantes da vida, enfim sugerir alguns dados significativos que são necessários, para o estudo da produção do texto, esclarecer que cada criança deverá escrever do seu jeito.

Nesta questão da atividade, além de instruir como fazer uma biografia incentiva a produção escrita de uma forma lúdica. A criança aprende a escrever o nome do colega, através da observação da lista com os nomes dos alunos expostos na sala de aula, constrói uma afinidade com o outro, trocando ideias, informações sobre a vida, portanto, participa com autonomia, elabora e organiza seus pensamentos para a escrita de palavra, frase e texto. Durante a prática da linguagem na produção escrita do gênero textual biografia, a criança desenvolve o raciocínio lógico, o conhecimento e a criatividade.

Outra parte dessa experiência vivenciada com a prática da linguagem é a apresentação do livro: *As flores da primavera*, de Ziraldo, com a leitura da imagem da capa do livro desta vez com a grafia, observam todos os detalhes, os quais, chama a atenção das crianças e desperta a curiosidade como também amplia a visão para a imaginação.

Orientar e organizar as crianças para sentar-se no pátio formando um círculo e prestar a atenção na leitura feita pela professora da história do livro de Ziraldo, *as flores da primavera*. Logo depois, será explorado o assunto do livro sobre as estações do ano, informar e comparar as estações onde acontecem em outros locais, citar outros países, onde ocorre com maior definição e intensidade as estações, e logo, os alunos terão a oportunidade de expressar seus saberes, refletir e questionar suas dúvidas. Repassar o livro para cada criança visualizar e ler, enquanto os outros receberam folhas de papel ofício, lápis, de escrever, lápis de cor, giz de cera e canetinhas para uma produção escrita com palavras, frases e textos curtos, acrescentando as suas habilidades em arte com desenhos de acordo com as imagens e com o assunto abordado no livro.

Retornamos à sala de aula, com a missão de que a cada dia uma criança leve para casa o livro paradidático: *As flores da primavera*, do autor Ziraldo, para fazer a leitura e apreciar esse momento de encantamento e diversão significativa.

No início da aula, no momento da acolhida existem sempre uns combinados e esclarecimentos das atividades que serão executadas. Em seguida, uma oração para agradecer a Deus pelo dia, cantar, verificar no calendário o dia, mês e ano, enfim, na hora da chamada a criança responde com uma palavra do assunto estudado, no caso, nesse dia cada criança diz o nome de uma flor, podendo ser repetido o nome da flor por outro aluno. Considera-se importante que o aluno participe, pois, assim, ele eleva a autoestima e concretiza a memorização do conteúdo.

Chamar alguns alunos, que optarem por fazer a leitura de uma página do livro explorado, e logo, realizar a dramatização com gestos, entonação da voz, de acordo com a estrutura e pontuação do texto no livro.

A prática da linguagem da produção escrita, também foi desenvolvida com uma atividade de casa para pesquisar uma lista dos nomes das flores em ordem alfabética e a construção de frases com o nome de algumas flores. A correção da atividade de pesquisa sobre os nomes das flores foi realizada em sala de aula e cada criança escreveu na lousa um nome de sua pesquisa e a frase.

Momento de apreciar, homenagear e valorizar os alunos leitores participantes e representantes do esforço e dedicação de uma parceria escola e família. A culminância deste trabalho, da experiência vivenciada, o empenho e o compromisso dos alunos na execução dessas atividades foram apresentados no pátio da escola já mencionada, no dia 18 de abril do ano corrente, fazendo parte do projeto do dia D da leitura, da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME), o qual é realizado com todas as unidades de ensino da rede pública da Prefeitura Municipal de Fortaleza do Estado do Ceará.

Foram expostos em um mural os trabalhos escritos feitos pelos alunos da turma do 2º ano B, Manhã, a exposição do livro: *As flores da primavera*, a biografia e a imagem do autor Ziraldo Alves Pinto, bem como a apresentação de algumas crianças para a leitura da biografia, e as demais participaram lendo uma página do livro para toda as turmas da instituição, a comunidade escolar e os pais.

É um dever esclarecer que a escolha do autor, Ziraldo, para esse trabalho, ocorreu antes do fato, falecimento do autor, perda irreparável no mundo literário brasileiro. O relato das experiências vivenciadas com as crianças, através da prática da linguagem no ensino fundamental da série inicial contribui para a construção do conhecimento de todos os participantes do processo ensino e aprendizagem, além de fortalecer a determinação e a dedicação dos envolvidos, motivo maior ao momento da realidade vivido do fato citado, o qual colocamos nossa homenagem especial ao autor Ziraldo Alves Pinto, que trouxe brilho na terra em 1932 com suas obras e no ano de 2024, retornou para ser estrela no céu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vivências da prática da linguagem no ensino fundamental: com As flores da primavera, de Ziraldo*, realizado com os participantes mencionados no começo do relato descritivo, o qual esclarece de forma simples a ação do ato de ensinar e aprender, utilizando o recurso do livro paradidático. Descreve atividades a serem exploradas na sala de aula com método lúdico, objetivo e dinâmico, para contribuir e aprimorar o conhecimento dos educandos. É importante ressaltar que o componente curricular da Língua Portuguesa, com sua prática de linguagem, faz parte integrante do hábito cotidiano do sujeito, além de transmitir informações, é capaz de identificar o outro através da sua fala, conseqüentemente, expressa o nível cultural, social e afetivo.

Pode-se afirmar que o ensino da prática da linguagem alcança seu objetivo se proporcionar atividades que estimulem o uso dessa prática: a oralidade, a leitura e escuta, produção de textos e análise linguística\semiótica. Transformar a sala de aula em um ambiente de vivência desafiadora no sentido, de dar liberdade a fala das crianças a fazer suas colocações, permitir e encorajar cada um a relatar suas ideias, sugestões, sem receios de críticas, é necessário e fundamental para conquistar a peripécia de galgar no

conhecimento da prática da linguagem na série inicial do ensino fundamental.

A evolução do grupo no nível da leitura e escrita, a participação e o interesse em realizar as atividades foram satisfatórios, conseqüentemente, enaltecem a programação e o planejamento da execução desse trabalho, portanto, recomenda-se a continuidade e ampliação dessas atividades, em benefício as crianças para superar as dificuldades na prática da linguagem.

## REFERÊNCIAS

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**\Magna Soares-3º-Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MOURA, Ana Célia Clementino; SOUSA, Camila Stephane; VIEIRA, Sobrinho, Raquel (org.). **Vivências pedagógicas no ciclo da alfabetização no Pnaic-CE**. ed. Campinas-SP, Pontes Editores, 2021.

PINTO, Ziraldo Alves. **As Flores da Primavera**. Coleção Bichim, Ed. Melhoramentos.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CEARÁ. **Secretaria da Educação do Estado do Ceará**. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

---

## Organizadora

## Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

# Índice Remissivo

## A

aluno 131, 132, 134  
âmbito escolar 125, 126  
aprendizagem 30, 39, 43, 48, 49, 50, 56, 57, 58, 60, 64,  
65, 68, 69, 70  
ato de ensinar 126, 130, 135

## C

campanhas 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120,  
121, 122, 123  
componente 23, 131, 132, 135  
comunidade 11, 15, 16, 21, 22, 23, 48, 129, 135  
conhecimentos 14, 17, 22, 23, 28, 40, 46, 49, 53, 54, 57,  
72, 73, 77, 78, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 101,  
104, 105, 114, 126, 128, 130, 132  
continuada 49, 96, 125, 126, 128, 130  
convivência 132  
crítico 19, 24, 31, 41, 49, 53, 54, 75, 76, 77, 78  
cultural 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,  
24, 25  
curricular 131, 132, 135

## D

dificuldades 126, 130, 132, 136  
digital 111, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123  
direito 18, 34, 45, 46  
diversidade 11, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 97, 102,  
103, 105, 108, 125, 126, 127, 128, 129, 130  
docência 26, 34, 39, 40, 43  
docente 27, 28, 30, 31, 32, 44, 48, 71, 72, 85, 86, 87, 88,  
89, 91, 94, 95, 96, 125, 126, 127, 128, 129, 130

## E

educação 11, 14, 21, 22, 23, 24, 97, 98, 100, 101, 102,  
103, 105, 107, 108, 109, 110  
educador 125, 127, 128, 132, 133  
educandos 135  
ensino 30, 32, 39, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,

---

54, 55  
escola 27, 28, 29, 30, 36, 37, 43, 49, 51, 54, 55, 58, 71,  
72, 73  
escolar 26, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 41, 43, 46, 48,  
51, 53, 58, 59, 69, 77, 85, 86, 87, 95, 100, 104, 105,  
108, 109, 125, 126, 127, 129, 130  
espaço escolar 125, 126, 127, 129, 130  
estágio 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39,  
40, 41, 42, 44  
estágio supervisionado 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96  
estratégias 13, 14, 48, 49, 88, 93, 97, 98, 107, 111, 112,  
114, 116, 118, 119, 120, 121, 122  
estudantes 46, 48, 51, 53, 54  
experiências 11, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 29, 35, 39,  
40, 41, 67, 77, 79, 90, 82, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 95,  
98, 99, 104, 105, 114, 124, 127, 128, 129, 131, 133,  
135

## F

ferramentas 23, 24, 83, 111, 112, 114, 115, 116, 117,  
123  
filosofia 49, 50, 52, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84  
formação 16, 22, 24, 27, 29, 30, 32, 34, 39, 40, 41, 42,  
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 71, 77, 79, 80, 83, 85, 86,  
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96  
fundamental 14, 17, 21, 22, 24, 131, 132, 135, 136

## G

gênero 26, 28, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 44

## H

habilidades 17, 35, 46, 49, 58, 59, 78, 87, 88, 89, 90, 95,  
128, 131, 132, 133, 134  
homens 15, 16, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 36, 37, 39, 40, 41

## I

identidade 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23,

---

24, 25  
inclusão 11, 14, 21, 22, 23, 30, 42, 52, 53, 56, 59, 94,  
97, 98, 102, 103, 108, 125, 126, 127, 128, 129, 130  
infantil 26, 33, 35, 39, 41, 42, 43, 44  
instituições 15, 126

## L

leitura 18, 31, 35, 41, 44, 47, 48, 76, 77, 78, 79, 96, 128,  
131, 132, 133, 134, 135, 136  
letramento 31, 44, 132  
libertadora 71  
língua alemã 56, 57, 59, 60, 64, 66, 67, 68, 70  
língua inglesa 50, 71, 72, 73  
literatura 45, 47, 48, 57, 128  
lúdico 132, 135

## M

marketing 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,  
120, 122, 123, 124  
médio 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55  
memória 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24,  
25  
metodologia 128  
música 39, 42, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 69

## O

oficina 75, 76, 79, 83

## P

patrimonial 11, 14, 21, 22, 23, 24  
patrimônio 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23,  
24, 25  
pedagógica 33, 38, 39, 52, 69, 75, 76, 78, 79, 82, 83  
pensamento 20, 34, 49, 53, 54, 75, 76, 77, 78, 84

---

política 45, 54, 55, 72, 104, 108, 111, 112, 113, 114,  
115, 117, 119, 121, 122, 123, 124  
prática 21, 27, 30, 31, 32, 35, 40, 42, 44, 49, 52, 57, 58,  
71, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87,  
88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96  
processo 11, 13, 19, 20, 21, 31, 35, 39, 43, 48, 51, 56,  
57, 58, 59, 64, 68, 69, 70, 73, 75, 78, 79, 82, 86, 87,  
88, 91, 92, 93, 95, 98, 100, 103, 104, 105, 109, 112,  
113, 115, 121, 122, 125, 126, 132, 135  
professor 132  
profissionais 126, 130  
pública 51, 53, 55, 71, 72, 73

## R

reforma 45, 46, 47, 48, 51, 54, 55

## S

saberes 14, 17, 54, 134  
sala de aula 131, 132, 133, 134, 135  
sistema 6  
supervisionado 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38,  
39, 40, 41, 42

## T

trabalho 97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108

## U

universidade 32, 46, 86, 97, 98, 100, 101, 102, 103,  
105, 107, 108

## V

vivência 23, 131, 132, 135



