



# Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 7

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa  
(Organizadora)



AYA EDITORA  
2022

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadora**

Prof.º 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 Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

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 Me. 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.º Me. José Henrique de Goes

*Centro Universitário Santa Amélia*

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 Me. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

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

*Centro Universitário Santa Amélia*

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

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus  
Pauapebas*

**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*

**Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier**

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,  
FNDE*

© 2022 - **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**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 228 p.  
v.7

Inclui biografia  
Inclui índice  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN: 978-65-5379-081-0  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.100

1. Educação. 2. Brincadeiras. 3. Atividades criativas na sala de aula.  
4. Ensino médio. 5. Ensino fundamental. 6. Educação infantil. 7. Educação inclusiva. 8. Matemática recreativa. 9. Patrimônio cultural. 10. Psicologia escolar. 11. Leitura – Estudo e ensino. 12. Literatura – Estudo e ensino. 13. Extensão universitária - 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 EIRELI**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53  
Fone: +55 42 3086-3131  
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**

**O uso de jogos e de brincadeiras na inclusão escolar da educação infantil ..... 11**

Patricia Ferreira dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.1

**02**

**O lúdico e os desafios na quinta da matemática no 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira do Município de Coari-AM .....19**

Elzarina Pereira da Silva

Tertuliano Melo de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.2

**03**

**Escola do campo multisseriada: estratégias pedagógicas de ensino.....35**

Elcimeire Pereira de Almeida

Francisca Adma de Oliveira Martins

Dolores de Oliveira Soares Pinto

Maria Irinilda da Silva Bezerra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.3

**04**

**Análise da prática pedagógica dos professores de educação física na educação inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental em Mocajuba-PA/Brasil .....47**

Arthiane de Nazaré Sabá Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.4

# 05

**A educação patrimonial como estímulo ao sentimento de pertença: protagonismo estudantil em uma Escola Municipal de Ribeirão das Neves.....59**

Liza Iole da Silva Caetano

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.5

# 06

**Formação continuada de introdução às metodologias ativas na rede municipal de ensino de Ribeirão das Neves .....74**

Liza Iole da Silva Caetano

Dolores Kícila Alves Carlos

Paula Peixoto Guimarães Takahashi

Simone Elina Paula

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.6

# 07

**Currículo escolar e sua necessidade de adequação e contextualização multicultural: do formal ao real na prática pedagógica docente e atuação de gestores.....81**

José Adelmo Barra de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.7

# 08

**Formação de professores de história: reflexões, práticas e relatos .....96**

Terezinha Maria Bogéa Gusmão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.8

# 09

## **A importância da literatura infantojuvenil na contemporaneidade .....108**

Laura Possamai

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.9

# 10

## **Alimentação escolar no Brasil: introdução ao programa nacional de alimentação escolar (PNAE) conforme a resolução nº06/2020 do FNDE.....115**

Ana Paula Gomes Tavares

Simone Cecilia Paoli Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.10

# 11

## **Alimentação escolar no Brasil: introdução à logística de distribuição no Amazonas e a coordenadoria distrital .....130**

Ana Paula Gomes Tavares

Simone Cecilia Paoli Ruiz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.11

# 12

## **Contribuições do pensamento de bell hooks para pensar educação, gênero e relações étnico-raciais .....145**

Fernanda Priscila Alves da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.12

# 13

**Psicólogo escolar: afetividade entre professores e estudantes durante a Covid-19 ....**  
.....155

Edson da Silva Rodrigues Lisboa  
Marcia Fernandes de Oliveira  
Luis Fernando Lopes  
Tania Rodrigues Lisboa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.13

# 14

**Contribuição para o planejamento em ensino, pesquisa e extensão universitária na área de turismo .....**167

Daniela Marcia Medina Pereira  
Raimundo Erick de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.14

# 15

**Desafios do ensino na engenharia elétrica ...**174

Brenda Leal Mota Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.15

# 16

**A Pedra do Santo: relato de experiência sobre a abertura de ponto de rapel e vias de escalada esportiva no Cariri-Cearense .....**181

Daniela Márcia Medina Pereira  
Raimundo Erick de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.16



# 17

## **As políticas públicas: avanços e desafios da educação na América Latina e Caribe.....188**

Ana Lúcia Souza das Chagas  
Nelma Aires da Silva  
Roquilene Vargas Ocampo  
Maria Lúcia Serique Reis  
Suélia Cardoso da Silva  
Maria Ivanete Bezerra dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.17

# 18

## **As interações discursivas da comunidade escolar e suas ressonâncias na trajetória acadêmica do discente do ensino médio regular .....200**

Isabela Silva Menezes Santos  
Vilmar do Nascimento Rocha  
Yanca Maria Moreira Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.18

# 19

## **Neuropsicopedagogia frente o abuso sexual infantil: atuações e reflexões .....217**

Jéssica Vitória Meneses Gama

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.19

**Organizadora .....223**

**Índice Remissivo .....224**

# Apresentação

Apresentar um livro é sempre uma responsabilidade e muito desafiador, principalmente por nele conter tanto de cada autor, de cada pesquisa, suas aspirações, suas expectativas, seus achados e o mais importante de tudo a disseminação do conhecimento produzido cientificamente.

Nesta coletânea de **“Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 7”**, abrange diversas áreas da educação e do ensino, refletindo a percepção de vários autores.

Portanto, a organização deste livro é resultado dos estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores e que tem como finalidade ampliar o conhecimento aplicado às áreas da educação e do ensino evidenciando o quão presentes elas encontram-se em diversos contextos escolares e familiares, em busca da disseminação do conhecimento e do aprimoramento das competências profissionais e acadêmicas.

Este volume traz dezenove (19) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação e ensino. Os estudos abordam discussões como: uso de jogos e de brincadeiras; inclusão escolar; educação infantil; ensino da matemática; escola do campo multisseriada; prática pedagógica dos professores de educação física na educação inclusiva; educação patrimonial; Formação continuada; metodologias ativas; currículo escolar; prática pedagógica docente; formação de professores de história; literatura infantojuvenil na contemporaneidade; alimentação escolar no Brasil; relações étnico-raciais; afetividade entre professores e estudantes; planejamento em ensino, pesquisa e extensão universitária na área de turismo; ensino na engenharia elétrica; relato de experiência sobre a abertura de ponto de rapel e vias de escalada esportiva; desafios da educação na América Latina e Caribe; interações discursivas da comunidade escolar e suas ressonâncias na trajetória acadêmica do discente e por fim, um estudo sobre neuropsicopedagogia frente o abuso sexual infantil.

Por esta breve apresentação percebe-se o quão diverso, profícuo e interessante são os artigos trazidos para este volume, aproveito o ensejo para parabenizar os autores aos quais se dispuseram a compartilhar todo conhecimento científico produzido.

Espero que de uma maneira ou de outra os leitores que tiverem a possibilidade de ler este volume, tenham a mesma satisfação que senti ao ler cada capítulo.

Boa leitura!

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacimara Oliveira da Silva Pessoa**

# 01

---

## **O uso de jogos e de brincadeiras na inclusão escolar da educação infantil**

---

***Patricia Ferreira dos Santos***

*Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.1

## RESUMO

As relações de consumo hoje definem o lugar social de cada pessoa e com as crianças isso não é diferente: elas almejam jogos atualizados, recursos tecnológicos modernos, roupas da moda e demais elementos que fazem parte da contemporaneidade. Ao enveredarmos nesse caminho, compreendemos que a educação inclusiva precisa ser elemento presente na educação infantil para que não haja exclusão social no presente e no futuro dessas crianças. Isto porque o Brasil é um dos países de maior desigualdade social e esse cenário reflete na sala de aula. Espaço onde as crianças, quando não orientadas, podem excluir os colegas por inúmeros motivos. Dentre esses os jogos e os brinquedos que elas levam para a instituição escolar e utilizam nos momentos de recreação. Esse artigo apresenta, justamente, uma revisão bibliográfica acerca da inclusão escolar promovida através dos jogos e brinquedos. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo geral: apresentar reflexões teóricas-metodológicas para a inclusão escolar na educação infantil. O estudo contou com o seguinte aporte teórico: Geraldi (2015); Oleias (2003) Friedmann (2000); Huizinga (2000); PCN's (1998); BNCC (2015); Santos (2003) entre outros. Ao final deste trabalho foi possível compreender que a educação contribui para a transformação dos indivíduos e as crianças precisam aprender sobre o respeito ao próximo em seus diversos contextos.

**Palavras-chave:** inclusão escolar. educação infantil. ludicidade.

## INTRODUÇÃO

O ato de ensinar requer uma relação profunda entre teorias e práticas, por isso os educadores precisam estar em constante atualizações pedagógicas e científicas. Embora pareça simples, a temática tem sido alvo de debates e diversas críticas, pois na maioria das vezes a escola não consegue promover um ensino dinâmico e prazeroso aos olhos do alunado. Essa visão errônea sobre a instituição escolar ganhou adeptos através dos modelos tradicionais que colocava os professores como detentores do saber, a escola como única fonte de conhecimento e os alunos como meros receptores de informação.

Essa tríade se estabeleceu por muitos anos e influenciou as gerações atuais a não perceberem a escola como um espaço contextualizado e dinâmico. O fato é que a educação precisa ser vivenciada conforme cada época e cada geração. E nesse contexto, a geração pós-moderna permite-se definir o lugar social dos indivíduos por meio do consumo. Tal observação reflete não somente na vida dos jovens e adultos, mas também nas crianças que vivem cercadas de desejos e anseios. Suas escolhas giram em torno do que de mais atual tem no mercado dos jogos e recursos tecnológicos.

Ao refletimos sobre o cenário citado, compreendemos que a escola precisa interferir na manutenção dessa excludente realidade, ou seja, apresentar as crianças alternativas de construir um mundo mais justo e igualitário. Isto porque o Brasil é um dos países de maior desigualdade social no mundo e isso reflete na sala de aula. Esse artigo apresenta, justamente, uma revisão bibliográfica acerca do uso dos jogos e brinquedos na aprendizagem da criança, trazendo reflexões sobre o uso desses de forma consciente.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo geral:

apresentar reflexões teóricas-metodológicas para a inclusão escolar na educação infantil através de jogos e brincadeiras. Para chegarmos ao nosso objetivo geral, percorremos os seguintes objetivos específicos: (1) Refletir sobre as desigualdades sociais presentes no sistema educacional brasileiro; (2) discorrer sobre os jogos e as brincadeiras como ferramentas de aprendizagem; Apresentar reflexões teóricas-metodológicas sobre ludicidade e inclusão social.

## **EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: UM DEBATE PERTINENTE**

Segundo Moretto (2009), a escola é uma instituição que tem como objetivo oferecer aos estudantes saberes socialmente construídos, visando a sua inserção numa cultura singular. Essa definição mostra que a escola não tem apenas a função de ensinar os conteúdos que se encontram nos livros didáticos, mas deve atuar na preparação do aluno como ser social, capaz de agir e de solucionar problemas em seu meio. Nesse contexto, a escola torna-se o lugar de maior possibilidade de desenvolvimento emancipatório dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (BRASIL, 2001) também colaboram com a visão de uma educação contextualizada que dá aos indivíduos subsídios, oportunidades de encontrar soluções para os problemas em sociedade. Todavia esses e outros preceitos citados pelos PCN's (2001) e Moretto (2001) só são possíveis quando o professor se atualiza constantemente em capacitações, pós-graduações e outras atividades que permitem o aprender e re-aprender da contemporaneidade.

Na verdade, são as constantes leituras e pesquisas que dão subsídios para o docente colocar em prática metodologias dinâmicas, ativas que promovem bem-estar aos envolvidos. No entanto, falar em pesquisas e formações constantes é no mínimo complexo, visto que no Brasil o professor da educação básica não recebe um alto salário, não tem vale transporte, não recebe plano de saúde, bolsas para pesquisas e ainda tem seu tempo diminuído porque precisa trabalhar em mais de um vínculo para ter uma melhor qualidade de vida. De acordo com Geraldi (2012, p.14),

Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica e política divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupo e distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também expressão dessa mesma situação. [...] no mercado da miséria, alguns reais a mais no salário representarão certamente alguns anos de sobrevivência.

Geraldi (2012) fala sobre a miséria e o ensino de língua, mas ampliamos essa constatação para todos os níveis de ensino e enfatizamos que o prejuízo maior está nas escolas periféricas. Escolas estas por vezes deterioradas, faltando cadeiras e espaços limitados. O cenário é desafiador e imprevisível, pois para lecionar com qualidade e dignidade, os professores precisariam, no mínimo, de condições melhores de trabalho para dedicar tempo as leituras e pesquisas já citadas. Para Antunes (2007, p. 40),

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos, sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta. Entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana.

Na verdade, quando não existe a atualização de pressupostos teóricos, o profissional pode vivenciar à prática de repetir os mesmos planos e projetos de anos passados nas gerações

atuais, acreditando fazerem os mesmo efeitos. Assim sendo, é preciso, antes de tudo, motivar os docentes, dar-lhes oportunidades de aprendizagem para posteriormente colherem os frutos de uma educação justa e igualitária.

Todavia, não são somente os professores da educação básica de escola pública que sofrem com os problemas da desigualdade social no Brasil, os alunos e seus familiares também enfrentam desafios diários no quesito oportunidades. Estes em sua maioria são assalariados desempregados ou vivem de assistência social promovida pelo governo. Conforme Yannoulas (2013, p. 16):

No Brasil, a luta por uma educação pública de qualidade para todos é pleiteada por movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana. Contudo, o debate sobre a universalização da educação deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o papel que o sistema educacional assume na realização de políticas sociais focalizadas, como a política de assistência social.

A ideia aqui não é criticar ou elogiar os governantes, a questão maior é perceber a relação direta que existe entre a desigualdade social e a educação pública brasileira. Ora, se uma criança ou adolescente não tem como se alimentar, se vestir com qualidade ou viver uma infância digna, as consequências serão desastrosas no seu emocional e isto dificultará a visão positiva de um sentido na escola. Em todo sentido, quando pensamos nas crianças que vivem em estado de miséria, logo nos preocupamos mais com a fome do que com os conteúdos escolares.

A situação que parece dicotômica, na verdade nunca esteve tão atrelada, pois a educação pode ser a porta de libertação de um povo, no caso esse povo citado, porém como priorizar o ensino, a escola quando se tem que trabalhar para ajudar no sustento da família? Essa é sem dúvida a realidade de muitas crianças e adolescentes no Brasil. E essas crianças estudam em escolas públicas, porque em um país com tamanha desigualdade social a educação também não seria o nivelamento de um povo, isto é, aquele que tem um poder aquisitivo mais elevado escolhe as redes privadas para atender seus filhos e responsáveis. Para Yannoulas (2013, p. 17):

Existe um debate quase permanente sobre o poder da educação para resolver os problemas da desigualdade social. Ora se espera tudo da educação, ora se coloca a educação como a fonte da eterna reprodução da mesma sociedade desigual. A educação formal pública é uma das demandas das sociedades modernas.

O autor reflete sobre as questões já citadas por nós e sobre a linha tênue existente entre educação e desigualdade social. Acrescenta que para muitos a educação até seria uma reprodução de ideias exclusivas, à medida que não abre oportunidades para a transformação crítica do aluno em relação a sua realidade. No entanto, nos perguntamos: os docentes ou a comunidade geral poderiam oportunizar sozinhos uma maior qualidade de ensino aos estudantes? A resposta é não. É inviável que a escola de forma individual, sem o apoio da família e das políticas públicas consiga uma ascensão social para seus estudantes.

Tal afirmativa não é regra. Reconhecemos que mesmo em meio as desigualdades sociais existem indivíduos que podem interromper o ciclo de miséria. Para Saviani e Duarte (2010, p. 422-423): “[...] o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocar-se na perspectiva universal [...]”.

## INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA

A Educação Infantil é a modalidade de ensino na qual a criança aprende brincando, ou seja, nessa etapa a diversão e o prazer são características relevantes para o desenvolvimento da inclusão, da cognição, da afetividade e da interação em sala de aula. Essas experiências, quando positivas, provocam nos alunos proteção e permanência no espaço escolar. De acordo com Rocha (2010, p. 2),

Os jogos, as brincadeiras têm uma importância significativa para o ensino infantil, pois é meio de alcançarmos de forma pedagógica o desenvolvimento, crescimento e a aprendizagem das crianças, isto porque estes fazem parte do mundo da criança, para elas a brincadeira não é diferente da realidade, pois elas não sabem distinguir, os jogos fazem parte de sua vida.

Nessa perspectiva, percebemos que a criança recebe muito bem atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem e principalmente se essas atividades as farão movimentar-se: pular, correr, jogar bola, entre outros movimentos que as ajudam liberar as energias. Para Friedman (2000), ao inserirmos o jogo dentro da escola, criamos a possibilidade de se repensar o papel da educação utilizando-a numa perspectiva criadora, autônoma e consciente. Da mesma ideia compartilha Rodrigues (2000, p. 86), “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas dos estudantes.”

Quando pensamos nos jogos e nas brincadeiras, logo nos vêm à mente todas as crianças juntas e unidas em ampla diversão, mas como pensar em uma turma única ou brincadeiras generalizadas, quando existe em uma sala de aula uma diversidade de estudantes. É nesse contexto que percebemos o quanto a inclusão precisa estar atrelada a aprendizagem dos alunos, pois se o professor permitir que os estudantes selecionem seus parceiros nas brincadeiras, pode ser que eles não escolham os colegas cadeirantes, autistas, surdos, entre outros. E por mais intencional que a atitude seja, os colegas estariam sofrendo exclusão escolar dentro de um ambiente que precisar incluir e transformar os indivíduos.

De acordo com Nascimento (2014), é preocupante o fato de muitas escolas ainda não assegurarem uma educação de qualidade e ter uma prática que é mais excludente do que inclusiva. Grande parte das escolas não apresentam condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias para atender todas as crianças, além de discriminar também os marginalizados. É preciso transformá-las, e esta transformação depende de cada um, da sociedade em geral e principalmente dos professores, pois é um passo importante para que os alunos sejam recebidos em sala de aula. De acordo com Cunha (2015, p.15),

Ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola (CUNHA, 2015, p. 71).

Essa renovação ressaltada por Cunha (2015) não é uma tarefa fácil para a escola ou para o professor, mas as experiências de muitos professores têm demonstrado que é possível e gratificante trabalhar em sala de aula com inclusão e respeito à diversidade, principalmente com a educação infantil, fase na qual os pais ou responsáveis esperam que suas crianças aprendam a conviver com os colegas e sejam respeitadas em seus diversos contextos. Isto porque para a sociedade no geral a escola é responsável pela transformação dos indivíduos, permitindo a mudança de comportamentos que agridem a dignidade do outro.

E quando falamos em respeito à dignidade, estamos nos referindo ao respeito recíproco entre alunos e professores porque é na escola que a transformação precisa ser contínua e estendida ao lar ou vice-versa. Para Cunha (2015, p. 153), “em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado”. Nas palavras de Mantoan (2003, p.15):

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos.

É nesse “aprender de diversos modos” que ressaltamos a importância de uma aprendizagem lúdica. Através de jogos e brincadeiras as crianças podem desenvolver inúmeras habilidades pertinentes as suas idades, além de aprender sobre o respeito ao colega dentro e fora do ambiente escolar. Assim sendo, cabe ao docente estar atento a inclusão em sala, deixando o ambiente o mais agradável possível. Para Oleias (2017, p.14),

Os jogos educativos apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. A motivação do aprendiz acontece como consequência da abordagem pedagógica adotada que utiliza a exploração livre e o lúdico. Os jogos educacionais aumentam a possibilidade de aprendizagem além de auxiliar na construção da autoconfiança e incrementar a motivação no contexto da aprendizagem.

Oleias (2017) reconhece que uma abordagem pedagógica através de jogos e brincadeiras apresenta subsídios para que a criança queira permanecer no ambiente escolar, pois as crianças se interessam por aquilo que as alegram, as deixam eufóricas e agitadas. Uma criança de 4 ou 5 anos não consegue aprender com horas de aulas expositivas, por isso seu desenvolvimento precisa partir de atividades interativas habilitadas as suas idades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, nosso interesse na execução desse trabalho foi observar formas de aperfeiçoar o ensino na educação infantil. Acreditamos que as reflexões aqui colocadas podem contribuir para uma educação inclusiva e libertadora para discentes e docentes. Ao longo dessa revisão bibliográfica, revisitamos um Brasil que ainda sofre com a miséria e as desigualdades sociais de uma grande parte do seu povo.

Ao término deste artigo, conseguimos responder ao objetivo geral colocado e apresentamos fundamentos científicos para acreditar que sim, as aulas através de jogos e brincadeiras são ferramentas promissoras na construção na inclusão escolar. Ratificamos que a temática elucidada é relevante para o contexto no qual vivemos, visto que aperfeiçoa a relação entre os pequenos estudantes.

Para tanto, o ato de incluir precisa ser visto como direito a todas as crianças e consequentemente a todos os cidadãos. Na verdade, incluir é reconhecer que existe uma diversidade de pessoas que merecem nossa nosso respeito em todas as situações. As limitações físicas ou intelectuais de um indivíduo não pode servir de porta para a discriminação e isto pode ser construído com as crianças ao longo da sua vida escolar.

A escola é para uma maioria, que vive na miséria, o lugar de alegria e bem-estar. Dentro



desse contexto é interessante que todos possamos contribuir para as realizações positivas na educação. Por fim, é sabido que a inclusão escolar não é um trabalho fácil e trabalhar com jogos e brincadeiras requer planejamento e estudos por parte do docente, evitando assim que as aulas se tornem meros momentos recreativos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. 10.ed.-São Paulo: Atlas, 2010.
- BENEDITO, L. S. *et al.* Educação física escolar: no combate a obesidade infantil. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo. v.28. n.3. 2013
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- CARVALHO, *et al.* Auto Conceito e imagem em crianças obesas. Brasileira de Saúde Materno Infantil. Recife, v. 4, nº 3, p: 263 a 268, julho / Universidade de São Paulo. São Paulo, janeiro, 2005.
- CUNHA, M. S. Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.
- FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação: considerações históricas. Ideias, o cotidiano da pré-escola. São Paulo, n.7, pp.39-45, 1990. Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- LEÃO, Leila S. C. de Souza, *et al.* Prevalência de Obesidade em escolares de Salvador, Bahia. Arquivo Brasileiro de Endocrinologia e Metodologia. São Paulo, v. 47, nº 2, pág: 151 a 157, abril, 2003.
- MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre as relações e implicações para a prática pedagógica. Revista Ciência e Educação, Bauru, v. 5, n. 2, 1998.
- MORETTO, V P. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências – 4. ed. Petrópolis: vozes, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. A educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.
- SANTOS, A. Obesidade Infantil: excessos na sociedade. Boletim da saúde. Rio Grande do Sul, V. 17, nº 1, p. 98-104, 2003.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>. Acesso em: 24 de julho de 2020

SOARES, C. L. *et al.* Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA., C L.; FISBERG, Mauro. Obesidade da Infância e Adolescência – Uma Verdadeira Epidemia. São Paulo, Arq. Brás.. V. 47, nº 2, pág: 107 a 108, abril, 2003.

OLEIAS, V. J. A importância dos jogos. Disponível em: <[http:// www.cds.ufsc.br/~valmir/cl.html](http://www.cds.ufsc.br/~valmir/cl.html)>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. A aula operatória e a construção do conhecimento. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

## **O lúdico e os desafios na quinta da matemática no 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira do Município de Coari-AM**

---

**Elzarina Pereira da Silva**

*Mestranda pela Universidade IVY-ENBER - CHRISTIAN (USA). Especialista em Educação Infantil pela (UFAM) e Educação Profissional e Tecnológica pela (UFAM). Graduação em: Normal Superior pela (UEA). É professora do Ensino Fundamental do 5º ano na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am.*

**Tertuliano Melo de Almeida**

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.2

## RESUMO

Este estudo trata-se de um relato de experiência com foco na problemática abordada no título, que visa descrever a prática do projeto “A Quinta da Matemática” do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-Am. Objetivo: diversificar a prática docente nas aulas de Matemática de modo que os alunos participem ativamente na construção dos conhecimentos e possam desenvolver suas competências e habilidades de forma lúdica e prazerosa. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e pesquisa descritiva numa abordagem qualitativa e descritiva, do tipo relato de experiência a partir da observação direta e participativa com os autores envolvidos nessa experiência. Essa atividade foi desenvolvida com 29 discentes do ensino fundamental no período de março a maio de 2022. Os envolvidos foram: 01 professores da disciplina de matemática, 01 pedagogo do turno matutino, 01 turma do 5º ano, do turno matutino. O texto foi fundamentado nas ideias de: Almeida (2001), Santos (2015), Vygotsky (1984), Golemam (1999), Friedman (1996), Libâneo (1984), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2019), RCA (2019), PCNs (1998) e outros autores que contribuíram para fundamentar este texto. Nas considerações finais, ressaltamos a importância e a relevância da experiência desse projeto, no contexto da escola, proporcionando resultados positivos para aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** relato de experiência. projeto. ensino de matemática. aprendizagem.

## ABSTRACT

This study is an experience report focusing on the problem addressed in the title, which aims to describe the practice of the project “A Quinta da Mathematics” in the 5th year of Elementary School at Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, in the Municipality of Coari- love Objective: to diversify teaching practice in mathematics classes so that students actively participate in the construction of knowledge and can develop their skills and abilities in a playful and enjoyable way. Bibliographic research and descriptive research were used as a methodology, in a qualitative and descriptive approach, of the experience report type, based on direct and participatory observation with the authors involved in this experience. This activity was developed with 29 elementary school students from March to May 2022. Those involved were: 01 mathematics teachers, 01 pedagogue from the morning shift, 01 5th grade class from the morning shift. The text was based on the ideas of Almeida (2001), Santos (2015), Vygotsky (1984), Golemam (1999), Friedman (1996), Libâneo (1984), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2019), RCA (2019), PCNs (1998) and other authors who contributed to support this text. In the final considerations, we emphasize the importance and relevance of the experience of this project, in the context of the school, providing positive results for student learning.

**Keywords:** experience report. project. mathematics teaching. learning.

## INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se a um relato de experiência sobre “o lúdico e os desafios da quinta da matemática no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira do Município de Coari-Am<sup>1</sup>. Objetivo: diversificar a prática docente nas aulas de matemá-

<sup>1</sup> Coari é um município do interior do Estado do Amazonas, Região Norte do país, distante 362 km de Manaus. Sua fundação

tica de modo que os alunos participem ativamente na construção dos conhecimentos e possam desenvolver suas competências e habilidades de forma lúdica e prazerosa. E, para a construção deste artigo utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e pesquisa descritiva numa abordagem qualitativa e descritiva, a partir da observação direta e participativa com os autores envolvidos nessa experiência.

Tendo em vista a necessidade de tornar as aulas de matemática mais prazerosas, dinâmicas e participativas a fim de desenvolver no educando as competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (2019) e no Referencial Curricular Amazonense (2019), dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I, com o intuito de trabalhar o lúdico no processo de recuperação de aprendizagem, levando-os aos desafios para ampliar seus conhecimentos, seu raciocínio lógico, sua criatividade para calcular e sua capacidade de resolver problemas.

Desta forma, traçaram-se algumas estratégias, dentre elas cita-se o projeto “A Quinta da Matemática”. A escolha dos dias da semana (quinta-feira) deu-se devido ser o dia onde os alunos estão mais ausentes na escola, como forma de estimulá-los a não faltar nesse dia. E pode-se afirmar que essa estratégia vem dando certo.

A Quinta da Matemática, visa propiciar aos educandos a vivenciar tais experiências através de jogos de forma lúdica, estimulando também o processo de interação, uma vez que as atividades serão desenvolvidas de forma individual e coletiva onde os mesmos poderão compartilhar os conhecimentos adquiridos, as ideias e estratégias tendo o professor como mediador das atividades.

Nesta perspectiva, a Quinta da Matemática propõe contribuir para a melhoria da aprendizagem na disciplina de matemática, assim como para o desenvolvimento das diversas competências e habilidades em busca do êxito do educando para uma aprendizagem significativa e prazerosa. E, tais competências só serão possíveis a partir dos estudos feitos através dos jogos, brincadeiras e atividades criativas, o que nos compromete a desenvolver estratégias pedagógicas com o intuito de provocá-los, estimulá-los de diversas formas para a aquisição das habilidades de raciocínios matemáticos na superação de suas dificuldades.

No entanto, os desafios enfrentados pela maioria dos professores é diversificar as atividades propostas em sala de aula, para que os alunos não fiquem entediados dando pouca atenção à temática proposta. Para Santos (2015, p. 105) [...] “a implantação de qualquer atividade ou método pedagógico que seja diferente da aula expositiva centrada na figura do professor merece uma revisão do espaço da sala de aula.” [...]. Por isso, a organização do espaço da sala de aula deve ser pensada de maneira que seja possível inserir atividades diversificadas, que venham atender a todos os alunos de acordo com seu nível de desenvolvimento cognitivo.

---

*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 “Huay-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 Petrobrás), 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 era de 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: 28 de junho de 2022).*

O texto do artigo foi fundamentado nas ideias dos autores: O texto foi fundamentado nas ideias de Almeida (2001), Santos (2015), Vygotsky (1984), Golemam (1999), Friedman (1996), Libâneo (1984), LDB N° 9.394/96, BNCC (2019), RCA (2019), PCNs (1998) e outros autores que contribuíram para fundamentar este texto. As leituras desses autores possibilitaram um novo caminho de uma prática pedagógica diversificada para minimizar as barreiras e as dificuldades que os estudantes têm no ensino da matemática.

Assim, o presente relato está dividido em seis partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresenta-se a justificativa. Na terceira, apresenta-se o referencial teórico. Na quarta, apresenta-se a metodologia da pesquisa e as etapas desenvolvidas na organização dos jogos. Na quinta, serão apresentados a análise dos dados, a discussão e o resultado da pesquisa. Na sexta, as considerações finais, na qual relatamos a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes, porque puderam, nessa experiência como sujeitos do processo educativo, aprender o quanto a matemática está intimamente interligada a nossa vivência.

## JUSTIFICATIVA

Com base nos resultados obtidos nas avaliações diagnósticas realizadas na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, constata-se a necessidade de da professora Elzarina Pereira da Silva, fazer uma intervenção educativa para a aquisição do desenvolvimento das competências e habilidades matemática dos educandos do 5º ano do Ensino Fundamental da referida escola.

Sabe-se que quando se propõe ensinar os conhecimentos matemáticos na escola de nível fundamental, é necessário proporcionar condições para que os educandos possam vivenciar experiências que os levem a construir conceitos, a desenvolver suas competências e habilidades de maneira que os mesmos compreendam a relação da matemática com suas vivências do cotidiano, possibilitando oportunidade de construir seus saberes em diferentes níveis de ensino.

Como ferramenta fundamental para que este processo ocorra, temos a participação do educador como o mediador desse processo de ensino. Neste sentido, o educador será a ponte que liga os educandos às suas descobertas e conhecimentos, pois este é o influenciador e motivador da prática pedagógica em sala de aula. Para tanto, o educador é aquele que estimula, incita o gosto e o desejo de aprender, inovando sua metodologia criativa de acordo com as necessidades da turma.

Nesta perspectiva, o relato da “Quinta da Matemática no 5º ano do ensino fundamental”, busca mostrar a importância que tem para o ensino desta disciplina do currículo escolar, uma vez que os jogos e as brincadeiras são muito importantes no desenvolvimento do estudante, por diversas razões. Uma delas é o fato de propiciar um ambiente divertido, dinâmico, alegre, descontraído e de entretenimento, eficaz a uma proposta de aprendizagem significativa.

Ressalta-se também, outros benefícios essenciais no ensino da matemática que são os estímulos à interação, a participação, a frequência dos alunos nas aulas, atitudes éticas, respeito ao outro e as regras do jogo, raciocínio lógico, criar estratégias, orientação espaço-temporal, autoconhecimento, investigação, curiosidade e colaboração.

O autor Almeida (2001), propõe a Educação Lúdica como um caminho para a transformação e a libertação do ser humano, pois a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial:

Educar ludicamente tem uma significação muito profunda e está presente em todos os segmentos da nossa vida. Por exemplo: uma criança que joga bolinha ou brinca de boneca com seus companheiros não está simplesmente brincando e se divertindo; está desenvolvendo e operando inúmeras funções. Da mesma forma, uma mãe que acaricia e se entretém com a criança, um professor que se relaciona bem com seus alunos ou mesmo um cientista que prepara prazerosamente sua tese ou teoria. Educa-se ludicamente, pois, combina e integra a mobilização das relações funcionais ao prazer de interiorizar o conhecimento e a expressão de felicidade, manifestada pela sua interação com os seus semelhantes. (ALMEIDA, 2001, p. 43).

Nesse sentido, o autor destaca que educar ludicamente possui uma significação que está além daquilo que imaginamos ou pensamos, pois neste brincar além das relações interativas desenvolve e desperta nos atores envolvidos o interesse e o gosto pelos os conhecimentos matemáticos, visto que alguns teóricos da educação nos têm apresentado que na atual sociedade contemporânea os estudantes necessitam desenvolver ludicamente o prazer de interiorizar os conhecimentos manifestados pela sua interação com seus semelhantes.

Sobretudo, percebe-se que os conhecimentos matemáticos estão intimamente relacionados às diversas maneiras de viver, pois é por meio desta que o indivíduo constrói um leque de conhecimentos. Esse processo não se resume apenas na aquisição das habilidades de memorizar, calcular, codificar e decodificar, mas na capacidade de interpretar, compreender, resolver problemas e produzir conhecimento, desenvolvendo assim novos tipos de trocas simbólicas e lúdicas com outros sujeitos para ter acesso aos bens culturais. De acordo com Vygotsky:

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

Portanto, na visão de Vygotsky, as atividades que envolvem símbolos e brinquedos no ensino da matemática, têm um papel eficaz na formação do indivíduo para toda sua vida. Sobre tudo, porque o educador comprometido com a formação dos estudantes deve priorizar na sua prática pedagógica o desenvolvimento de competência e habilidades matemáticas, visto que esta prática está de acordo com as dez competências norteadoras da prática educativa, assim como as competências específicas de matemática. Segundo a BNCC/2019 e RCA/2019, p.520:

1. Conhecimento, 2- Pensamento científico, crítico e criativo, 3- Repertório cultural, 4- Comunicação, 5- Cultura digital, 6- Trabalho e projeto de vida, 7- Argumentação, 8- Autoconhecimento e autocuidado, 9- Empatia e cooperação, 10- Responsabilidade de cidadania.
2. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. [...].

No entanto, os documentos oficiais dão ênfase à aquisição das competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, para tais desenvolvimento faz-se necessário que o educador ofereça formas didáticas diferenciadas e diversi-

ficadas, utilizando atividades lúdicas para o desenvolvimento das competências necessárias à formação para que a criança sinta o desejo de aprender. Daí a necessidade e importância de disponibilizar atividades lúdicas na escola.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos obstáculos enfrentados pelos educadores da escola de nível fundamental do 5º ano, é o desinteresse dos educandos pela disciplina de matemática. Eis as problemáticas: Quais as condições necessárias para que os educandos do 5º ano do ensino fundamental possam aprender por meio do lúdico? Como tornar possível o lúdico no ensino da matemática do 5º ano do ensino fundamental?

Sabe-se que, as condições e como tornar possível depende da competência técnica pedagógica do professor que na sua ação inovadora, dinâmica e interativa, deva proporcionar as condições necessárias para que os educandos possam vivenciar experiências que os levem a construir novos conhecimentos para o desenvolvimento de suas competências e habilidades matemáticas relacionadas com suas vivências do cotidiano.

E, a escola é um dos lugares da construção desses saberes sociais, onde o educador precisa considerar a diversidade de significados sociais e culturais que os educandos compartilham em sua vida cotidiana e reconhecer o repertório de conhecimento que os mesmos têm construído em sua vida. Esse acervo de conhecimentos vai permitir a compreensão de cada novo objeto a ser conhecido. Conforme afirma Libâneo, (1984, p. 22):

O campo específico de atuação profissional e político do professor é a escola, à qual cabe a tarefa de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento, independente, crítico e criativo.

Partindo dessa compreensão, o autor ressalta que é função da escola desenvolver tais tarefas, pois representa uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos e críticos capazes de participar de ações pela melhoria da sociedade. As práticas pedagógicas nesse sentido dão ênfase para o processo de desenvolvimento do aluno e sua criação, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno.

No entanto, considera-se que a disciplina de matemática sempre foi apresentada nas escolas como algo difícil causando em determinados educandos uma certa rejeição por esta área do conhecimento, que muitos já demonstravam ter aversão em relação a esta disciplina tão importante do currículo escolar. As possibilidades poderão ser de resultados, porém, de aprendizagens mecânicas, tradicional, quem sabe por estarmos muitas vezes estreitos a um sistema de ensino apenas por transmissão do conhecimento e não de interação e construção de uma aprendizagem significativa, pois, os educandos necessitam deixar de ser apenas um ouvinte passivo das explicações do professor para se tornar um agente ativo do processo de aprendizagem, vivenciando e experienciando a construção do seu saber.

A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação (GOLEMAN, 1999, p. 203).



Nesta perspectiva, abordada pelo autor, ressalta-se que o professor, como orientador do estudante, deve proporcionar oportunidades para formar o hábito de pensar, criando suas próprias estratégias, desenvolvendo o raciocínio lógico, a curiosidade, a competência emocional, a confiança, a segurança, a comunicação, a cooperação e até mesmo fazendo redescoberta.

Observa-se que as atividades com jogos lúdicos são importantes e essenciais na fase de aprendizado porque os educandos são levados às experiências que envolvem erros, incertezas, construções de hipóteses, entre outras, o que contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento do raciocínio lógico do educando contribuindo para enriquecer o seu desenvolvimento intelectual.

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMAN, 1996, p. 41).

Segundo o autor Friedman, ressalta que existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino da disciplina, relacionado às necessidades do educando, porque a criança aprende brincando e, essa dinâmica se torna mais prazerosa e envolvente, bem como significativa e eficaz.

No entanto, o ensino da matemática precisa desenvolver não apenas a capacidade de calcular, como também habilidades de comunicação de representar, falar, escutar, criar, expor seus pontos de vista, explicar suas estratégias, confrontar e argumentar. Percebe-se que dessa forma os educandos poderão tomar decisões, agindo com propriedade de conhecimento e não apenas como executores de instruções, desta forma o trabalho com a matemática contribui para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, solucionando seus problemas cotidianos.

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade. (WADSWORTH, *apud* Piaget, 1984, p. 44).

Na perspectiva de Wadsworth e Piaget, os jogos lúdicos são ferramentas pedagógicas que possibilita o envolvimento e a participação dos discentes, permitindo ao mesmo a identificação de regras e critérios estabelecidos para serem manuseados, para tanto, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, ajuda na aprendizagem de noções e habilidades.

Sobretudo, porque precisam de um ensino da matemática desafiador e pensante, pois a matemática hoje, requer um conhecimento bem maior do que antigamente, tendo em vista que as novas tecnologias exigem maior conhecimento matemático no mundo atual onde observamos a matemática inserida em diversos segmentos da sociedade.

Desse modo, o ensino da matemática tem uma aplicação social, como também o desenvolvimento dos aspectos criativos que devem estar presentes nas atividades práticas no ambiente escolar. Segundo o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Matemática.

Nesse aspecto, a matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão, ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade de enfrentar desafios. (BRASIL, 1998, p. 27)

Neste sentido, ponderar a respeito da formação básica para a cidadania exposta pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Matemática (1998), significa refletir sobre condições humanas de sobrevivência, sobre a inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura e sobre o desenvolvimento da crítica e do posicionamento diante das questões sociais. Assim, é importante refletir a respeito da colaboração que a matemática tem a oferecer com vistas à formação da cidadania.

Diante do exposto, propomos neste relato apresentar atividades lúdicas dentro de uma metodologia de interação que faz parte do cotidiano do aluno, sendo vivenciada na prática educativa nas aulas de matemática com alunos dos 5º anos do ensino fundamental com a participação ativa dos mesmos na construção do conhecimento.

## **METODOLOGIA**

A metodologia caracterizou-se como interativa e dialógica, que proporcionou aos estudantes o desenvolvimento da autonomia para a realização das atividades dos jogos, proposto no projeto da disciplina de matemática. Sobretudo, este trabalho possibilitou a exposição dialogada entre os sujeitos para as oficinas de jogos com atividades individuais e em equipe realizadas semanalmente com desafios matemáticos, pesquisas bibliográficas e descritiva. Assim, a professora orientadora busca auxiliar e estimular os estudantes como sujeitos da construção do conhecimento, bem como instigá-los à curiosidade para assumir uma postura de investigador.

As atividades foram desenvolvidas a partir das Metodologias interativa e dialógica na perspectiva construtivista e sociointeracionista que destaca o importante papel do professor na valorização dos meios (organização dos conteúdos e materiais didáticos) voltados aos estudantes e sua aprendizagem.

Nesta perspectiva pedagógica e com o escopo de expressar caminhos integrantes e alternativos, que auxiliem a melhorar a prática pedagógica no ensino da matemática e seus desafios no cotidiano escolar. Considera-se como fator preponderante a adoção de estratégias que alarguem o desempenho e estimulem diversas aprendizagens, por meio de métodos ativos e diversificados voltados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

As atividades foi coordenada pela professora titular da disciplina de Matemática para melhorar desempenho dos estudantes nesta área do conhecimento, sendo desenvolvido da seguinte forma:

- Levantamento prévio dos conhecimentos matemáticos dos alunos com avaliação diagnóstica e observações diárias;
- Aulas práticas com uso de materiais concretos tais como: bloco lógico, tangram, ábacos, material dourado, régua, fita métrica, balança, garrafas pet, palitos de picolé, embalagens de produtos e outros materiais reciclados;
- Confecção de jogos com sucata;

- Oficina de jogos com atividades individual e em equipe realizadas semanalmente com desafios matemáticos;
- Dinâmicas com Jogos: 1. Nunca dez; 2. Baralho da adição e subtração; 3. Quebra cabeça do tangram; 4. Enigma das frações; 5. Trilha da tabuada; 6. Trilha dos conhecimentos matemáticos; 7. Desafio do ábaco; 8. Desafio do geoplano.

### **Os conteúdos trabalhados foram:**

Ordens e classes; Número decimal; Tabuada de adição, subtração, multiplicação e divisão; Área e perímetro; Sólidos geométricos; Medidas de tempo, massa, comprimento e capacidade; Frações equivalentes, própria e imprópria, ideia de fração e fração de um número; Formas geométricas planas e espaciais;

### **Recursos didáticos pedagógicos:**

Jornais; Revistas; Livros; Embalagens diversas; Caixa com ficha de jogos de matemática; Data show; Dama; Dominó; Ábaco, dentre outros.

**Premiação:** as premiações são certificados, medalhas, troféus, dentre outros.

As premiações serão promovidas em sala de aula no final de cada bimestre, dentre eles: Os alunos que mais se destacaram nas dinâmicas com os jogos; Os alunos que aprenderam as operações fundamentais da matemática; Os alunos que não sabiam das operações, mas tiveram avanço.

### **Avaliação**

No decorrer das atividades dos jogos os educandos são avaliados pela professora, sendo continua considerando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Em consonância com as orientações explícitas no artigo 24 da lei 9394/96. A avaliação será também por meio das observações da professora durante a realização das oficinas semanais e quinzenais com os jogos, onde serão analisadas as habilidades desenvolvidas pelos alunos, a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, o trabalho em equipe, bem como a apresentação dos alunos na realização da oficina final que será o fechamento do bimestre, onde os alunos trabalharão os jogos compartilhando o que aprenderam no decorrer do projeto com os pais e a comunidade escolar.

## **Descrição do campo de pesquisa**

O projeto foi realizado na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no período do primeiro bimestre nos meses de fevereiro, março e abril de 2022. A referida escola fica localizada a Rua Odonel Vieira, 160 – bairro de Santa Helena. Construída desde 1988, pelo Prefeito Roberval Rodrigues da Silva, porém só foi regulamentado pelo Decreto Nº 12.963 publicado no Diário Oficial dia 24 de abril de 1990. A escola recebeu esse nome em homenagem à genitora do Vice-Prefeito, o senhor Evandro Francisco Aquino de Oliveira. O novo prédio é entregue aos seus funcionários e alunos totalmente equipado possuindo 05 (cinco) salas de aula, 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) sala de professores com banheiro; 01 (uma) diretoria com banheiro; 01 (uma) secretaria; 01(um) banheiro masculino; 01(um) banheiro feminino; 01 (uma) copa; 01 (um) depósito e área de serviço.

A escola funciona do 1º ao 5º Ano (ciclo I e II) do Ensino Fundamental I nos turnos ma-

tutino e vespertino, atendendo uma demanda anual de 290 alunos desenvolvendo suas atividades pedagógicas de acordo com as orientações da LDB, Lei nº. 9.394/96, da BNCC/2019, do RCA/2019, e Lei 11.274/2005, das Resoluções nº. 122/2010 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e do seu regimento interno aprovado no ano de 2019 e reformulado no ano de 2022.

As salas de aula são equipadas com carteiras, quadro branco e mesas para os professores e todas climatizadas, diretoria, secretaria, salas de professores. A TV escola e a biblioteca. O atual quadro de funcionários é composto por: 01 gestora mestranda em Ciência da Educação, 01 secretário com graduação, 18 professores todos graduados com especialização; 02 pedagogos 01 com graduação e especialização, 01 com doutorado em Ciência da Educação; 09 administrativos: merendeira, serviços gerais e vigia.

A escola tem uma história acentuada e significativa no processo democrático da comunidade, com sua presença marcante nos principais momentos sociais, culturais, esportivos e políticos da sociedade coariense. Assim, a escola é um espaço privilegiado de construção de saberes que possibilita repensar e transformar a prática pedagógica por meio de metodologia ativa, definida em sua filosofia que tipo de leitor se quer formar.

## **As etapas desenvolvidas na organização dos jogos**

Este artigo trata-se de um relato de experiência, a partir da observação direta e participativa, com os autores envolvidos nas atividades dos jogos, nas quais apresenta-se como esta atividade foi desenvolvida em suas etapas de organização, construção, investigação, efetivação e culminância.

As ações do projeto “A Quinta da Matemática” são desenvolvidas nos dias de quinta-feira, com exposições na própria sala de aula com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, com 29 estudantes na faixa etária de 10 e 11anos, onde os mesmos confeccionam os materiais necessários para os jogos.

### **Essas atividades ocorreram em quatro etapas:**

**Na primeira etapa**, a professora Elzarina Pereira da Silva é conselheira titular da turma e o professor Tertuliano Melo de Almeida é pedagogo do turno matutino, ambos pensaram, decidiram, planejaram e construíram o plano bimestral e mensal a partir deste criou-se o projeto A quinta da Matemática, com atividades que poderiam minimizar as dificuldades dos estudantes relativas à matemática. Para isso, escolheram a metodologia interativa e dialógica com jogos lúdicos. Após, a professora selecionou os conteúdos para o estudo e a pesquisa. Em seguida, fez uma explanação para a organização e produção dos materiais lúdicos, deixando claro as competências dos estudantes:

#### **a) Competência da professora no desenvolvimento dos jogos:**

Explicitou: O que é um jogo? Como desenvolver na sala de aula? Como orientar os educandos na construção do mesmo? Os objetivos dos jogos. Justificou a importância do mesmo para a aprendizagem dos estudantes. Explicou os critérios de avaliação, o que seria exigido das equipes como: participação, assiduidade, maturidade emocional, interatividade de saber trabalhar em equipe.

Dentre os vários conteúdos da proposta curricular de ensino, a professora fez levantamento das atividades que poderiam ser inseridas para ter um êxito melhor. buscou fontes de consulta, como: livros, artigos, internet, biblioteca da UFAM, etc. Preparou o calendário prevendo o tempo necessário à efetivação dos jogos. Colaborou na organização do espaço físico da sala de aula para favorecer os jogos e as brincadeiras.

### **b) Competência dos estudantes no desenvolvimento dos jogos:**

Confeccionar os materiais em sala de aula a partir das orientações da professora, desenvolver individualmente e em grupo estudos dos conteúdos apresentados. Selecionar, escolher e definir os papéis dos participantes e coordenadores das equipes, pensaram como seria os debates, as discussões e socialização dos jogos em sala de aula para as outras equipes. Assim como, providenciaram os demais materiais e recursos de ensino necessários à realização dos jogos.

**Figura 1 - orientações da professora sobre as regras do jogo**



**Fonte: Os autores, 2022**

**Na segunda etapa**, as equipes são divididas de modo que fiquem equilibradas, em seguida é nomeado um técnico e um líder que recebem as instruções e as regras do jogo da professora para repassar a sua equipe. O técnico e o líder têm a responsabilidade de treinar sua equipe, para isso é estimulado um tempo. Durante a disputa dos jogos matemáticos o técnico não pode participar da disputa, somente em caso de empate é que os técnicos se enfrentam. A função do líder é estimular sua equipe e observar os adversários repassando para o técnico qual de seus jogadores é o mais habilitado para vencer o adversário. Vence a disputa aquele que acumular mais pontos durante a disputa.

**Figura 2 - Divisão das equipes e a escolha de um líder**



Fonte: Os autores, 2022

Nessa atividade, as equipes escolheram um coordenador ficou responsável em conduzir as disputas entre os membros de cada grupo. Essas atividades ocorreram em sala de aula no tempo destinado a disciplina semanalmente. Para a realização desta atividade foi necessário o domínio da tabuada.

**Figura 3 - Prática das operações fundamentais da matemática**



Fonte: Os autores, 2022

**Na terceira etapa**, foram os momentos para a disputa do domínio da tabuada pelas equipes, após longas discussões e preparação para o confronto final das atividades previstas de acordo com o cronograma de ações semanais. As exposições foram disputadas oralmente e cada membro era escolhido pelo coordenador da equipe, ressalta-se que cada aluno teve sua participação na atividade, expuseram suas habilidades de raciocínio do conteúdo pesquisado.

Figura 4 - Exposição da disputa do domínio da tabuada



Fonte: Os autores, 2022

Na quarta etapa, após as disputas das equipes, a equipe vencedora foi a “A” que conseguiu o maior número de acertos nas disputas grupais, dentre eles se destacaram: Nicollas, Izabela, Nayandria, Allana e Alice. A equipe “B” foi composta por: Alessandra, Vitor, Ruan, Raieli e Bruno.

Figura 5 - 1ª disputa das equipes A e B

	Equipe "A"	Equipe "B"	
Nicollas			Alessandra
Szabela			Vitor
Nayandria			Ruan
Allana			Raiely
Alice			Bruno

Fonte: Os autores, 2022

A avaliação deu-se durante todo o período incluindo início, meio e fim de todas as atividades, seguindo critérios avaliativos de participação do estudante nas atividades propostas, nas disputas grupais, considerando a postura, o domínio de conteúdo e a criatividade da equipe. Foi exigida de cada equipe estudo da tabuada e domínio das quatro operações fundamentais.

## ANÁLISE DOS DADOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS

Na análise, discussão e reflexão sobre o lúdico no ensino da matemática da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira do Município de Coari-Am, observam-se diversas situações que revelam-se em dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de matemática. Essas dificuldades são a falta de hábito de estudar a tabuada, o domínio das quatro operações fundamentais.

Todavia, a coleta dos dados ocorreu mediante as observações direta e participativa nas ações, durante e depois da implementação do projeto da Quinta da Matemática. As ações práti-

cas foram de acordo com o planejamento executado voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos. Assim sendo, os dados coletados dessa experiência foram: analisados, discutidos, apresentados e fundamentados com o pensamento de autores e normativas vigentes que justificaram a importância do lúdico no ensino da matemática como os melhores caminhos para uma aprendizagem significativa.

No entanto, considera-se que o domínio das operações fundamentais da matemática são indispensáveis aos estudantes no processo de sua formação para: desenvolver seu potencial intelectual, ampliar suas habilidades cognitivas, ter o domínio do raciocínio lógico.

Sobretudo, porque precisam de um ensino da matemática desafiador e pensante, pois a matemática hoje, requer um conhecimento bem mais ampliado, tendo em vista que as novas tecnologias exigem maior conhecimento matemático no mundo atual onde temos a matemática inserida em diversos segmentos e setores.

Sendo assim, o ensino da matemática tem uma aplicação social, como também o desenvolvimento dos aspectos criativos que devem estar presentes nas atividades práticas no ambiente escolar. Segundo o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Matemática, 1998, p. 27, quando ressalta que a matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão, ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias metodológicas que propicie resultados positivos a formação do sujeito para ser capaz de enfrentar desafios na relação do mundo do trabalho, nas relações sociais e no desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, é importante refletir a respeito da colaboração que a matemática tem a oferecer com vistas à formação da cidadania.

Diante do exposto, propomos neste relato apresentar atividades lúdicas dentro de uma metodologia de interação que faz parte do cotidiano do aluno, sendo vivenciada na prática educativa nas aulas de matemática com alunos do 5º ano do ensino fundamental com a participação ativa dos mesmos na construção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse breve relato seguido de reflexão e análise, busca-se evidenciar as contribuições proporcionadas pelo projeto “A Quinta da Matemática”, com atividades lúdicas no ensino da matemática, desenvolvido com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira.

O projeto “A Quinta da Matemática” apresenta como ideia prioritária o conhecimento matemático e suas descobertas científicas, tendo o lúdico, como fator preponderante e tão presente na vida dos alunos como principal ferramenta do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, através de aulas práticas, dinâmicas com brincadeiras interessantes, os alunos do 5º ano puderam proporcionar descobertas magníficas e significativas em detrimento às atividades desenvolvidas durante o bimestre, considera-se que foi um ganho de uma aprendizagem duradoura. Desse modo, os alunos sentiram-se motivados e desafiados a construir conhecimento de maneira prazerosa e divertida.

Neste sentido, os conteúdos aplicados, com metodologias ativas e dinâmicas, torna-



ram-se as aulas mais prazerosas para os alunos quererem estudar, pois aprender brincando faz parte de seu cotidiano. Compreende-se que a metodologia torna-se um diferencial para que haja aprendizagem satisfatória, pois as aulas de qualquer disciplina necessitam ter essa dinamicidade, assim como para despertar a curiosidade e desenvolver o pensamento lógico dos educandos, sendo assim, este projeto propôs dinamizar as aulas de matemática tornando-as mais práticas.

Durante a execução do referido projeto utilizou-se recursos materiais concretos tais como: ábacos, quadro valor de lugar, tangram, bloco lógico, fita métrica, balança, disco das frações, recipientes de medições, geoplanos, computadores, material dourado, palitos de picolé, embalagens de produtos, jogos (construídos pelos alunos), e outros materiais reciclados. As atividades eram sempre realizadas em equipes, o que favorecia a troca de conhecimento e a interação da turma.

Os conteúdos trabalhados foram desenvolvidos de forma criativa utilizando os materiais acima citados: Ordens e classes; Número decimal; Área e perímetro; Sólidos geométricos; Adição, multiplicação e subtração; Medidas de tempo, massa, comprimento e capacidade; Frações equivalentes, própria e imprópria, ideia de fração e fração de um número; Tabuada adição, subtração, divisão e multiplicação; Formas geométricas planas e espaciais; Planificações dos sólidos geométricos; Vértices, arestas e face. Durante as aulas de matemática foram confeccionados jogos e cartazes, todos com base nas propostas curriculares da Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular Amazonense, 2019.

Nas oficinas, que aconteceram em sala, todas as equipes participavam de todos os jogos. Resolviam os desafios matemáticos propostos e confeccionavam murais de forma coletiva. Utilizou-se também, semanalmente, jogos de matemática em sala de aula para conhecimento de frações, onde as equipes jogavam, e após, em sala, construíram tabelas e faziam a contagem dos pontos obtidos.

Ressalta-se também que durante e após a execução do projeto, observou-se notável desenvolvimento dos alunos na aprendizagem dos conteúdos, como também, no interesse pelas aulas. Em cada atividade proposta, os mesmos eram desafiados e estimulados a calcular, desenvolver estratégias, respeitar regras, desenvolver raciocínio lógico e trabalhar em equipe.

Através dos jogos as aulas se tornaram práticas além de vivenciarem suas experiências e se apropriarem do conhecimento não apenas como um conteúdo, mas como parte integrante de seu dia a dia. Isto possibilitou um avanço considerável na aprendizagem da turma e consequentemente para a elevação dos índices do SADEAM (Sistema de Avaliação do Estado do Amazonas), bem como, para a melhoria na área comportamental dos alunos, que aprenderam com os jogos, a obedecerem e a respeitarem regras, respeitar a vez do outro, com o intuito de se expressar e participar. Notou-se também, como fato positivo, às oficinas de matemática, onde os mesmos compartilhavam com os colegas de classe o que haviam aprendido que resultou em um crescimento satisfatório nas notas e aproveitamento bimestrais.

Portanto, percebeu-se que o objetivo proposto foi alcançado, superando, até mesmo, as expectativas. Dessa forma, entende-se que a escola cumpriu sua meta que é promover um ensino com qualidade, com metodologia adequada que favorecesse a interação e a participação dos alunos, como neste projeto, que teve a participação de 100% da turma.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. Linha Viva. In: Revista Nova Escola, nº 195, setembro de 2001, p. 43.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Brasília: Editora do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Editora do Brasil, 2019.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática. Secretaria de Educação Fundamental, 3ª Ed. - Brasília: A Secretaria, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, Crescer e Aprender: O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOLEMAN, Daniel. Estruturas da Mente: a teoria das Inteligências Múltiplas. São Paulo, Graffex, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau – série Formação do Professor).

SEDUC. Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. Referencial Curricular Amazonense: ensino fundamental anos iniciais. 2019.

WADSWORTH, B. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo: Pioneira, 1984.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# Escola do campo multisseriada: estratégias pedagógicas de ensino

## **Elcimeire Pereira de Almeida**

*Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. Pedagoga pela Universidade Federal do Acre (UFAC), Professora da rede municipal de Ensino, Cruzeiro do Sul-Ac*

## **Francisca Adma de Oliveira Martins**

*Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre (UFAC), Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL). Grupo de Pesquisa Investigação e Prática Pedagógica (GRIDD)*

## **Dolores de Oliveira Soares Pinto**

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da Universidade Federal do Acre - Ufac. Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) - Ufac. Grupo de Pesquisa Investigação Docente e Diversidades (GRIDD)*

## **Maria Irinilda da Silva Bezerra**

*Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre. Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) – Ufac. Grupo de Pesquisa Investigação Docente e Diversidades (GRIDD)*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.3

## RESUMO

O tema educação em turmas multisseriadas é um tema bastante instigante que tem sido alvo de questionamentos e estudos que buscam a cada dia uma resposta sobre a organização e funcionalidade desse tipo de ensino. Assim, buscamos contribuir com a temática, buscando ampliar os estudos sobre as estratégias pedagógicas de ensino utilizadas na escola do campo, turmas multisseriadas, tendo como objetivo refletir sobre as estratégias pedagógicas aplicadas pelos professores, que buscam garantir a efetivação do ensino nas séries multisseriadas. Para tanto temos as seguintes questões problematizadoras: quais as estratégias de ensino utilizadas pelos professores nas escolas multisseriadas? Para a concretização deste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos, dissertações e revistas que abordam sobre o assunto. Para a fundamentação teórica teremos como suporte os seguintes autores: Nóvoa (1999), Silva (2008), Subirats (2000) e Mota (2019). Os resultados apontam que, a formação continuada é requisito principal para que os professores possam desenvolver boas estratégias metodológicas que chamem atenção dos alunos, as aulas precisam ser criativas para que os alunos se mantenham interessados pela aula. No decorrer deste estudo, a formação continuada exerce um papel essencial na formação de novos repertórios de saberes para a atuação do professor em sala de aula, principalmente em turmas multisseriadas, onde os professores lidam com duas ou mais turmas no mesmo espaço e horário, dessa forma, necessita-se de mais políticas públicas voltadas para a docência do ensino nas escolas rurais.

**Palavras-chave:** ensino multisseriado. educação. estratégias metodológicas.

## ABSTRACT

The topic of education in multigrade classes is a very exciting topic that has been the subject of questions and studies that seek an answer every day about the organization and functionality of this type of teaching. Thus, we seek to contribute to the theme, seeking to expand the studies on pedagogical teaching strategies used in rural schools, multigrade classes, aiming to reflect on the pedagogical strategies applied by teachers, who seek to ensure the effectiveness of teaching in multigrade grades. To do so, we have the following problematizing questions: what are the teaching strategies used by teachers in multigrade schools? To carry out this study, a bibliographic review was carried out, using books, articles, dissertations and magazines that address the subject. For the theoretical foundation, we will support the following authors: Nóvoa (1999), Silva (2008), Subirats (2000) and Mota (2019). The results show that continuing education is the main requirement for teachers to develop good methodological strategies that draw students' attention, classes need to be creative so that students remain interested in the class. In the course of this study, continuing education plays an essential role in the formation of new knowledge repertoires for the teacher's performance in the classroom, especially in multigrade classes, where teachers deal with two or more classes in the same space and time, thus there is a need for more public policies aimed at teaching in rural schools.

**Keywords:** multigrade teaching. education. methodological strategies.

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional das escolas do campo vem ganhando destaque por parte de pesquisadores. Muitos estudos são realizados anualmente visando refletir as condições desse contexto educacional. Grande parte das escolas do campo é formada por turmas multisseriadas, que consiste na junção de várias séries em uma mesma classe, sob a responsabilidade de um único professor que desenvolve estratégias de ensino para lidar com a variedade de conteúdos curriculares. Estratégias de ensino é uma expressão que vem sendo muito utilizada nos estudos na área da educação, todavia, em algumas vezes, sem a concepção da abrangência que o significado do termo requer.

O presente estudo aborda como tema, *O ensino nas escolas multisseriadas*, buscando refletir sobre as estratégias pedagógicas de ensino e a formação continuada dos professores, a fim de garantir o ensino nas séries multisseriadas. Nessa direção, Rodrigues (2009, p. 85) explica que, “um professor que leciona no sistema seriado possui as quatro horas para trabalhar com uma mesma série e o da sala multisseriada tem que dividir esse mesmo tempo com, no mínimo, duas séries”. É importante que o professor conheça as características dessas turmas antes de iniciar um trabalho.

O interesse pelo tema partiu da experiência como professora regente em algumas turmas multisseriadas em uma escola da zona urbana, que funcionava com apenas duas séries diferentes. As salas eram organizadas em agrupamentos, considerando as hipóteses de alfabetização e não a série em que o aluno estava inserido. No decorrer dessa experiência, muitos questionamentos foram surgindo, junto a inquietação de pesquisar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores das escolas do campo que frequentemente se disponibilizam em trabalhar com as cinco primeiras séries do ensino fundamental (1º ao 5º ano), literalmente inseridos em uma única sala de aula.

Muitos aspectos e questionamentos possibilitam investigar o tema, sendo o principal deles: Quais as estratégias pedagógicas de ensino utilizadas pelos professores nas escolas multisseriadas? A partir da problemática surgem várias questões que nortearão o que se quer pesquisar no decorrer dessa investigação: Quais as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com as turmas multisseriadas? As estratégias pedagógicas de ensino têm garantido a efetivação do ensino nas séries multisseriadas? Qual a importância da formação continuada para os professores de turmas multisseriadas? A presente discussão será apresentada com base nos questionamentos citados.

Para a concretização deste estudo, será realizada uma pesquisa básica com procedimentos bibliográficos. Segundo Prodanov (2013, p. 51), esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. O mesmo autor ainda ressalta que a revisão bibliográfica, quando elaborada a partir de material já publicado, é imprescindível que o pesquisador averigue a veracidade dos dados, atentando as possíveis incoerências que as obras podem apresentar.

Sob o ponto de vista do objetivo, essa pesquisa será exploratória. De acordo com Prodanov (2013, p. 51) esse procedimento proporciona “mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses [...]”.

Com o intuito de desenvolver um leque de discussão para fundamentação teórica da referente pesquisa, destacamos alguns autores, entre eles: Nóvoa (1999), que traça uma reflexão a respeito dos percursos da profissão docente ao longo da história, incentivando um debate no seio das escolas e várias reflexões a respeito da formação inicial e continuada, ajudando a impulsionar o interesse da pesquisa sobre uma nova cultura do professorado; Subirats (2000) aborda o pós-modernismo no contexto educacional e explica como isso é capaz de afetar a educação futura. A autora debate sobre os tipos de conhecimentos e a importância de ensinar os conteúdos curriculares alinhados a preparação do indivíduo para a vida em sociedade. Silva (2008) discute a organização didático-pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas, com foco nas dificuldades e desafios diários que são enfrentados por esses docentes. Outro autor que não podemos deixar de destacar é Mota (2019) que traz uma discussão sobre a docência em classes multisseriadas, dando um enfoque aos diversos aspectos relacionados as escolas rurais contemporâneas e sua relação com a rotina dos professores que vivem e exercem a docência em espaços rurais.

Existem muitos aspectos importantes para se trabalhar com este tema, as estratégias de ensino estão diretamente ligadas a relação do professor com a modalidade de ensino multisseriada. Dessa forma, esta pesquisa será dividida em três itens, no primeiro será desenvolvida uma breve reflexão sobre a história da educação do campo no Brasil e como esse modelo de ensino tem se expandido nos centros rurais. No segundo item será apresentado um leque de discussão com base nos autores voltados para a formação continuada dos profissionais que trabalham na educação do campo, incluindo algumas políticas públicas voltadas para esse modelo de ensino, e por fim, faremos uma reflexão sobre as estratégias pedagógicas de ensino utilizadas pelos professores nas turmas multisseriadas, destacando os desafios e as dificuldades encontradas ao ensinar turmas diversas ao mesmo tempo.

## **BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL**

Ao longo da história do Brasil muito se ouve falar sobre a economia agrária que até o início do século XX era predominante, porém, a atenção dos governantes era mais voltada para os centros urbanos, como ainda acontece atualmente. Santos (2017, p. 211) ressalta que “os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com des-caso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos”.

Para falar sobre a história da educação brasileira, precisamos retomar muitos acontecimentos ao longo dessa trajetória, como por exemplo, o poder político das oligarquias, a economia baseada no latifúndio, a mão de obra barata. Tudo isso é fruto da forma como a colonização brasileira aconteceu.

A exploração dos trabalhadores rurais certamente negava seus direitos de uma educação de qualidade, e impedia os governantes locais de compreenderem a necessidade de existência de espaço adequado para que as crianças tivessem direito a educação, principalmente nos meios rurais. Santos (2017, p. 211) salienta que “o homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos”.

O desprezo aos direitos sociais de muitas pessoas foi uma razão para que as lutas por melhores condições de vida acontecessem, tanto para os camponeses, como para os povos da cidade. Muniz e Silva (2010, p. 33) destaca, “um modelo selvagem de exploração e dominação dos trabalhadores rurais pelos proprietários das terras, sem nenhuma garantia dos direitos sociais e trabalhistas”.

As transformações na educação aconteceram lentamente e o direito ao conhecimento apareceu com o passar do tempo, bem como a nomenclatura “educação no campo”. Santos (2017, p. 2012) ressalta que “historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação ‘no’ campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira”. Foi então que a educação do campo começou a ganhar destaque. De acordo com Subirats (1999, p. 195) “ao longo do século XX, o conceito de educação mudou muito, pois os sistemas educativos tiveram de adaptar-se as demandas sociais que nem se quer eram previsíveis no século XIX”.

Os distanciamentos e rupturas entre a zona rural e a zona urbana vêm desde o século XIX e ainda persistem até os dias atuais. Sabe-se que as escolas urbanas até hoje são mais favorecidas, com instituições mais adaptadas e completas. Nesse sentido, Subirats (1999, p.195) frisa que “os modelos culturais que precisam ser transmitidos baseiam-se ainda em uma concepção da pessoa culta herdada do Renascimento e, evidentemente, impossível de alcançar em nossos dias”.

Podemos observar a evolução da educação do campo a partir das leis que foram surgindo e amparam o direito da Educação Nacional. Cabe destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), essa legislação é de fundamental importância, visto que, regulamenta todo o sistema educacional Brasileiro (do básico ao superior), incluindo tanto a educação pública como privada. No Art. 128 da lei citada, expõe que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Dessa forma, entende-se que o currículo da escola do campo precisa passar por adaptações para que as necessidades educacionais e de ensino sejam supridas. A LDB 9394/96 através do art. 128, especifica em três parágrafos, como deve acontecer a organização da escola do campo:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1998)

É notório que a LDB 9394/96 ampara a educação do campo em todos os aspectos que são necessários na tentativa de que o ensino realmente aconteça. As adaptações do currículo são necessárias, visto que, a maioria dessas escolas até hoje atendem turmas multisseriadas, por esse motivo, as adaptações curriculares devem ser trabalhadas de acordo com a necessidade de cada organização.

Sobre as adaptações curriculares e a flexibilização do currículo, que é obrigatório perante a lei, Santos (2017) acrescenta, que “para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços

alternados – Tempo Escola e Tempo Comunidade – os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, conhecimentos científicos, valores produzidos em família, comunitários e os saberes da terra”. Dessa forma, entende-se que além dos conteúdos curriculares, os jovens constroem seus conhecimentos a partir das vivências em comunidade. Essas idas e vindas são favoráveis para construção do conhecimento. Santos (2017) destaca:

Como podemos perceber, a história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e indenitária, das lutas, resistências e sonhos [...] (SANTOS, 2017, p. 214).

As lutas e a busca por melhorias voltadas para o meio rural como espaços de vida, foram incansáveis, onde muitas iniciativas foram buscadas por populares em movimentos sociais, dessa forma, Caldart (2012) ressalta que em 1998 foi criada a Articulação Nacional por uma educação do campo. Essa entidade responsabilizou-se pela organização das ações conjuntas, buscava favorecer a escolarização dos povos do campo em nível nacional. Sobre o assunto, Souza (2017) destaca algumas conquistas alcançadas, como: Duas conferências Nacionais por uma educação básica do campo em 1998 e outra que aconteceu em 2004; Em 2002 foi alcançada a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e também a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, que aconteceu em 2003.

De acordo com a visão do autor acima citado, durante o ano de 1998 as conferências marcaram a luta pelo reconhecimento dos sujeitos do campo, pois aconteceram muitos debates sobre temas, como: a escolarização e seus problemas de acesso, a formação de professores, qualidade do ensino e direito ao conhecimento científico, entre outros.

Diante da afirmação do autor, entende-se que os caminhos começaram a se abrir, novos modelos e propostas surgiram para uma nova educação. Segundo Caldart (2012), através da Portaria 10/98 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que foi um compromisso firmado entre o Governo Federal e outras instituições. Este programa foi um marco na história da educação do campo, pois até os dias atuais propõe e apoia projetos voltados para o desenvolvimento da educação do campo, em especial nas áreas de reforma agrária.

Segundo Caldart (2012), em 2001 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esse desenvolvimento e as políticas públicas voltadas a educação do campo, começaram a crescer a partir desse momento de transição. Santos (2017) concorda com o autor acima, ressaltando que, com o passar dos anos, muitos programas foram criados através de resoluções com o intuito de melhorar e expandir a educação do campo. O autor destaca alguns programas como:

Em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no âmbito do Ministério da Educação. Em 2007 foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) (SANTOS 2017, p. 16).

De acordo com a exposição dos autores, observa-se que a cada ano as políticas pú-



blicas eram mais implantadas, cada uma com objetivos diferentes e muita inovação. Santos (2017) explica que, o Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação, previsto pelo Decreto nº 7.352, tem como objetivo apoiar os Estados, Municípios e o Distrito Federal nas áreas técnicas e financeiras, buscando ampliar o acesso e a qualificação de oferta para o ensino básico e também superior, além de outros benefícios como: apoio a infraestrutura das redes públicas de ensino, disponibilização de material didático aos estudantes do campo e formação de professores.

Em busca de informações no documento orientador do Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO, observa-se que a criação do programa surtiu muito efeito na educação, conforme o documento:

O PRONACAMPO constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (PRONACAMPO/MEC, 2013, p. 3).

Todavia, em muitos Estados do Brasil a educação do campo ainda é precária, falta colocar em prática o que temos escrito nas leis. Santos (2017) considera que a luta por uma educação melhor no meio rural deve ir além do que temos escrito na Constituição de 1988, mas um bom caminho para mudar isso, parece vir das políticas públicas voltadas para o incentivo e a valorização da vida e da educação do campo.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DAS TURMAS MULTISSERIADAS**

No Brasil existem alguns programas e políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. As oficinas, cursos e estudos metodológicos destinados aos professores acontecem na expectativa de preparar o professor para desenvolver novas habilidades e criatividade. No decorrer deste tópico iremos discorrer sobre os cursos de formação continuada voltados para os professores, em especial para aqueles que desenvolvem seu trabalho em salas multisseriadas.

De acordo com Santos (2017, p. 216), “em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo”. O autor ainda explica que este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância que seria responsável em atender as demandas da educação do campo, além de reconhecer suas necessidades e singularidades.

As políticas públicas voltadas para a formação de professores têm se mostrado com relevantes, só não sabemos qual a importância e prioridade que as secretarias educacionais dão aos professores que necessitam de formação continuada. Souza e Germinari (2017, p. 227) salientam que “essas políticas têm desconsiderado o contexto educacional, historicamente marcado por condições precárias e desiguais de formação e de trabalho, as quais são poucos favoráveis à realização profissional e ao aperfeiçoamento docente”.

Dar-se a entender que estas políticas de formação continuada pouco estão sendo executadas, porém as mesmas existem. Se não houvesse essa precariedade e desigualdade para

a formação continuada de professores, teríamos muitos problemas minimizados dentro do ambiente escolar, como por exemplo, a evasão escolar.

Atualmente os professores têm diversas maneiras para buscarem por formações continuadas, pois as tecnologias estão cada dia se expandindo e dando este suporte ao professor. Segundo Souza e Germinari (2017, p. 227), “já constatavam que os modelos instrumentais de formação continuada, na sua maioria realizados por meio de treinamentos em cursos intensivos, rápidos, massificados, geralmente encomendados como pacotes pelos sistemas de ensino”. Os autores citados, destacam que as propostas de educação continuada deveriam considerar tanto a sala de aula como o projeto político pedagógico da escola. Além disso, os saberes construídos pelos professores dentro da sala de aula e suas vivências relacionados aos aspectos teóricos também devem ser valorizadas.

Desse modo, sabe-se da importância da educação continuada voltada aos professores do campo. Muitos estudiosos desenvolveram pesquisas analisando como se encontra a preparação dos acadêmicos quando sai da graduação e assumem o papel de professor, principalmente em turmas multisseriadas. Alguns autores defendem a importância de preparar esses professores para lidar com uma realidade bem distinta do ensino nas escolas urbanas.

Diante disso, Rocha e Hage (2015) discutem sobre algumas inadequações dos programas e currículos que compõem a realidade das escolas do campo e a inserção dos professores que vivem no meio urbano e trabalham em escolas do campo. Na visão dos autores, as pessoas do meio urbano, sem vivência ou conhecimento sobre o cotidiano do campo e, totalmente descomprometidos com as pessoas que ali residem, chegam a essas comunidades para trabalhar como professores, acompanhados pelo currículo imposto pelas secretarias que não reflete a cultura e a experiência do povo.

Pensar nas escolas do campo, é refletir sobre uma população que trabalha desde muito cedo para manterem a casa. Rocha e Hage (2015, p. 264) ressalta a importância da relação entre teoria e prática que as crianças e jovens precisam encontrar no ambiente escolar. Para os autores “a falta de conexão entre suas vidas e o que é oferecido na escola, o que pouco traz em comum com suas culturas e expectativas”. Os autores ainda se posicionam sobre as desconexões com o trabalho produtivo, que podem gerar vários problemas para os jovens desse do meio rural que tem uma rotina de trabalho muito pesada, de forma que a permanência na escola exige muitos sacrifícios.

Muitos programas já foram implantados no Brasil através de resoluções que apoiam e ampliam a formação continuada de professores do campo. Se fizermos um levantamento sobre esses programas e suas ações, iremos perceber que existem muitas políticas públicas voltadas para esse contexto, mas em algumas situações são poucas aproveitadas.

## **DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Ser professor de turmas multisseriadas requer muita organização, empenho e habilidade, pois lidar com várias turmas diferentes em uma única sala de aula não é fácil para o professor, afinal ele precisa garantir que aconteça o ensino e a aprendizagem. De acordo com Nóvoa (1999, p. 119), “os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos du-

rante o primeiro ano de exercício de profissão”.

Os professores, em muitos casos precisam se desdobrar e buscar estratégias que envolva todos os alunos nas atividades realizadas no decorrer das aulas. Araújo e Neto (2010, p. 121) salientam que a organização física da sala, “pode-se dizer que esta é dinâmica, onde a disposição das carteiras foge ao aspecto convencional, ou seja, arrumadas em fileiras. A maioria do tempo a classe apresenta organização com formação de pequenos grupos”.

Nas escolas multisseriadas tradicionais, a sala costumava ser organizada em fileiras e geralmente os professores colocavam os alunos de cada série em uma fileira. Hoje nem as classes seriadas e nem as multisseriadas são organizadas dessa forma, mas sim, por agrupamentos com nível de aprendizagem diferenciado. Os autores acima citados destacam que “há momentos em que os alunos ficam organizados em fileiras enquanto o professor expõe os assuntos, logo em seguida, a disposição se transforma em círculos ou em agrupamentos de dois ou mais alunos”.

Costumamos dizer que quando os professores agrupam os alunos, o ensino é horizontalizado, acontece uma troca de conhecimentos entre eles, pois os alunos têm habilidades diferentes, alguns se destacam melhor na disciplina de matemática, por exemplo, enquanto outros se destacam em língua portuguesa. Por esse motivo é importante a troca de conhecimento entre os próprios alunos. Sobre as estratégias e práticas dos professores do campo, Mota (2019), esclarece que:

Estes, por sua vez, tem concentrado esforços para produção da docência na roça, dando ênfase às questões do cotidiano e os elementos da natureza, em suas localidades, utilizando técnicas e estratégias didático-metodológicas para tornar os momentos das aulas, atrativos e significativos, criando condições e mecanismos de aprendizagem nesses contextos. (MOTA, 2019, p. 77),

Dessa forma, ver-se a importância que o professor precisa dá ao planejamento, levando em consideração a vivência dos alunos do campo, que sem dúvidas é bem distinta dos grandes centros urbanos. Além de voltar a atenção para diversos conteúdos curriculares ao mesmo tempo, Moura e Santos (2012, p. 11), esclarece que “o que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação”.

Precisamos pensar que concepção de educação, de homem, de sociedade, de mundo, de escola e de aluno queremos. E nesse pensar, precisamos de uma concepção que articule os valores do campo, que valorize saberes do contexto social, real, vivido, dentro de uma visão totalitária dos sujeitos [...] (SOUZA; GERMINARI, 2017, p. 34).

É muito importante que o próprio professor crie estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma que envolva toda a turma, para não correr o risco de algum aluno ficar excluído, enquanto outros estão fazendo suas atividades. Moura e Santos (2012, p. 11) ressaltam que “Os professores revelaram que a lógica da seriação tem conduzido o trabalho docente e se constituído um dos grandes entraves para a concretização de um trabalho pedagógico de qualidade nas classes multisseriadas [...]”.

Como explanado nos tópicos anteriores dessa pesquisa, a formação continuada para os professores pode ser considerada o primeiro passo para que estes professores consigam desenvolver uma prática pedagógica mais competente e compromissada com o aprendizado. Deste modo, todos os alunos poderão desenvolver habilidades e domínio dos conteúdos e as-

sim, serão verdadeiramente incluídos na aula. Moura e Santos (2012, p. 15) esclarece que “para formar o professor que possa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas com mais autonomia e pertinência, antes de qualquer outra iniciativa, é preciso pensar num outro processo de formação de docente”.

Quando falamos de turmas multisseriadas e da quantidade de conteúdos que são planejados para um único dia, chegamos a pensar que as aulas não têm uma boa porcentagem de aproveitamento. Conforme Araújo e Neto (2010, p. 108), “em outras palavras, significa dizer que a escola, para ter bons resultados, precisa estabelecer estratégias em favor do acesso e da permanência do aluno, e mais ainda, lutar contra o abandono e a repetência”.

O professor precisa de um olhar mais cauteloso para descobrir o nível de desenvolvimento de cada aluno, assim ele poderá criar estratégias para que todos estejam encaixados no seu grupo, onde uns não atrapalhem os outros, mas que todos possam aprender. Sobre essa visão Araújo e Neto (2010) salientam:

Apreende-se, assim, que a prática pedagógica vivenciada no interior de uma classe multisseriada precisa ser analisada sob a perspectiva da riqueza de suas experiências, da dinamicidade do processo pedagógico, de todas as suas possibilidades, mas, também, do ponto de vista das suas limitações pedagógicas, de maneira que se possa perceber e explorar a visão dos sujeitos nela envolvidos. (ARAÚJO E NETO, 2010, p. 17)

Além do planejamento e dos cursos de formação continuada que são realizados pelos professores, a prática pedagógica em sala de aula deve ser enriquecedora para que aconteça o ensino e aprendizagem. Atividades dinâmicas, lúdicas e organização tanto no planejamento como no decorrer das aulas, são fundamentais. Para Nóvoa (1999, p. 119), “a inovação educativa está sempre ligada a existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção [...]”.

Os professores precisam aproveitar todo o tempo dos alunos na sala de aula, sempre mantê-los ocupados, nunca deixar eles esperando enquanto outros estão estudando. Portanto, o professor de turmas multisseriadas ultrapassa muitas barreiras para que os alunos aprendam os conteúdos. Como vimos, através dos autores supracitados, são necessárias organização, técnicas e estratégias para direcionar esses alunos, mantendo-os sempre envolvidos na aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, fizemos uma discussão buscando conhecer a história da educação do campo para que pudéssemos entender as estratégias utilizadas pelos professores nas salas multisseriadas. Vimos as lutas enfrentadas pelos camponeses para que a educação pública e igualitária chegasse até eles.

Este estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, buscando a interação de vários autores que discutem a mesma temática e relacionam o passado da educação do campo com os dias atuais. Vimos que com tantas políticas públicas, a educação do campo tem se modificado, surgiram muitos benefícios em favor do ensino nas turmas multisseriadas, algumas metodologias foram empregadas na expectativa de melhorar este ensino e a LDB 9394/96 flexibilizou a adaptação dos conteúdos curriculares destinados aos alunos inseridos a educação

no meio rural.

De acordo com Rodrigues (2009), se fizermos uma comparação da educação que é oferecida hoje, com a educação do século XIX, poderemos ver que, apesar de ainda não poder ser considerado o quadro ideal de educação e o que realmente o povo campestre merece, o que temos hoje é a representação das lutas e movimentos sociais que, em parceria com outras instituições, conquistaram um espaço de destaque no meio educacional brasileiro.

Antigamente nem tínhamos professores formados, capacitados, hoje temos muitos programas de educação continuada que buscam qualificar os professores para desenvolverem suas atividades nas salas multisseriadas. Rodrigues (2009, p. 194) ressalta que as “políticas públicas se fazem necessárias, para garantir a dotação de recursos financeiros, assim como diretrizes pedagógicas específicas que contemplem todas as modalidades de ensino, a fim de possibilitar aos povos do campo uma escola de qualidade [...]”.

Essas políticas públicas e programas que foram criados através de alguns decretos e resoluções são os suportes para a qualidade do ensino. Os professores para desenvolverem estratégias de ensino, precisam de material didático adaptado as turmas multisseriadas, recursos pedagógicos, como: jogos, material dourado, ábaco, cartazes, livros diversos para leitura, além de desenvolver um bom planejamento para conseguir realizar uma aula produtiva.

Os autores supracitados focam na formação continuada como um requisito principal para que os professores possam desenvolver boas estratégias metodológicas que chame atenção dos alunos, mantendo-os interessados pela aula. A esses professores são oferecidos seminários com trocas de experiências, oficinas, cursos preparatórios, mas o mais importante é que cada um busque aproveitar as oportunidades oferecidas pelas secretarias de educação.

Sabendo das dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam em salas multisseriadas, Moura e Santos (2012, p. 81) destaca “para formar o professor capaz de conviver com a complexidade e singularidades da multissérie é preciso se pensar num outro paradigma de formação de professores através de um currículo que incorpore a dimensão”.

Dessa forma, constatamos que as lutas por uma educação de qualidade para os camponeses vêm acontecendo desde muito tempo atrás, até os dias atuais. O professor também se destaca nessas lutas, pois muitos fatores envolvem sua luta por uma educação melhor. De acordo com Araújo e Neto (2010, p. 151) “esse mesmo processo de análise tornou-se importante para identificar o papel do professor na ordenação da ação pedagógica, pois é ele quem planeja o que deve ser ensinado ao aluno, a partir do que o sistema já definiu como necessário”.

Portanto, ao professor cabe o dever de adaptar-se à realidade dos alunos, as suas vivências e o estilo de vida. Araújo e Neto (2010, p. 151) ressaltam que, “não obstante, pode-se esquecer que o professor também é submetido a esse mesmo processo de submissão, de hierarquização, pois a ele é imposto todo o procedimento a ser desenvolvido para que o aluno aprenda”. Acima dos professores estão coordenadores, diretores, secretarias, que cobram a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a formação continuada é de fundamental importância para o desenvolvimento do professor, dessa forma concretiza-se que a formação continuada oferecida aos professores regentes de turmas multisseriadas, além de aperfeiçoar a ação profissional, melhora a

prática pedagógica, levando em consideração que a formação continuada é direito dos profissionais de educação e de toda a comunidade escolar.

Retomando o discurso abordado no decorrer deste estudo, a formação continuada exerce um papel essencial na formação de novos repertórios de saberes para a atuação do professor em sala de aula, principalmente em turmas multisseriadas, onde os professores lidam com duas ou mais turmas no mesmo espaço e horário, dessa forma, necessita-se de mais políticas públicas voltadas para a docência do ensino nas escolas rurais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eliza; NETO, Antonio. A prática educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios. Centro de Ciências Sociais Departamento de Ciências da Educação. Universidade da Madeira. Funchal 2010.

BRASIL. MEC; Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo. Brasília/ DF: MEC, Janeiro de 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 28 de out de 2020.

CALDART, Roseli Salete et. al. Dicionário da Educação do Campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. Nuances, v. 25, n. 1, p. 176-192, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125070>>.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./ Jul. 2012.

MUNIZ, Elisa Flora; SILVA, Antônio Mateus. A prática educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios. Funchal, 2010).

NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Caroline Leite. Educação no meio rural: Um estudo sobre salas multisseriadas. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 2009.

SANTOS, Romofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. Teias v. 18, nº 51, out. a Dez. 2017.

SILVA, Ana Cristina. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. Educação; linguagem • ano 11 • n. 18 • 222-237, jul.-dez. 2008.

SUBIRATS, Marina. La educacion em el siglo XXI: los retos del futuro inmediato. Editorial Graó, 1999.

## **Análise da prática pedagógica dos professores de educação física na educação inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental em Mocajuba-PA/Brasil**

---

*Arthiane de Nazaré Sabá Silva*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.4

## RESUMO

A pesquisa intitulada “Análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física na educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Mocajuba-Pará”, objetivou avaliar a prática pedagógica do professor de educação física na educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Município de Mocajuba, além de destacar a importância da inclusão Salamanca (1994), sempre valorizando e respeitando as limitações de cada pessoa no contexto educacional. Através dos dados coletados em uma pesquisa quantitativa, contemplando entrevistas através de questionários com professores e alunos do Ensino Fundamental no Município de Mocajuba, foi possível perceber que existem grandes obstáculos a serem enfrentados quando se fala em educação inclusiva. Os resultados demonstraram que os docentes estão fazendo uso do planejamento da prática pedagógica de forma semanalmente, para melhor atender o aluno, como reflexo disso tem-se uma melhor atenção dada a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Uma forma eficiente de analisar as eficiências da prática pedagógica é por meio do processo de avaliação. A avaliação diferente do que se defendeu por muito e ainda defende o sendo comum, não é o final do processo de aprendizagem, mas o meio pelo qual o professor diagnostica o aprendizado dos alunos e a eficiência do seu fazer. Sendo assim, o segundo questionamento feito aos professores foi referente ao modelo de avaliação que adotam no desenvolvimento de seu fazer.

**Palavras-chave:** prática pedagógica. educação física. educação inclusiva.

## ABSTRACT

The research entitled analysis of the pedagogical practice of teachers of physical education in inclusive education in the initial series of elementary school in Mocajuba, Pará, Brazil. The objective of this work was to evaluate the pedagogical practice of the physical education teacher in inclusive education in the initial grades of Mocajuba Municipality, in addition to emphasizing the importance of inclusion Salamanca (1994), always valuing and respecting the limitations of each person in the educational context. Through the data collected in a quantitative approach contemplating interviews from a questionnaire with teachers and students by the Primary Education in the Municipality of Mocajuba, we can see that there are great obstacles to be faced when we talk about inclusive education. The results showed that teachers are making use of the planning of pedagogical practice on a weekly basis, to better serve the student, as a reflection of this, there is a better attention given to the inclusion of students with special needs. An efficient way to analyze the efficiencies of pedagogical practice is through the evaluation process. The evaluation, different from what has been defended by many and still defends the common being, is not the end of the learning process, but the means by which the teacher diagnoses the students' learning and the efficiency of their doing. Therefore, the second question asked to the teachers was related to the evaluation model they adopt in the development of their work.

**Keywords:** pedagogical practice. physical education. inclusive education.



## INTRODUÇÃO

Discutir a prática pedagógica dos professores de educação física na educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma necessidade nos dias atuais, considerando os avanços em termos de legislação que asseguram o direito à inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino. Entende-se a inclusão para fins deste estudo como sendo uma forma enriquecida de educação que serve tanto para a formação dos alunos como para os alunos sem deficiência, pelo menos visivelmente.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem na escola não resultam apenas de uma possível deficiência que o aluno pode ter. Sendo assim, investigar a prática pedagógica dos professores é uma possibilidade também de compreender como alunos e professores têm se relacionado no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e quais as dificuldades que necessitam ser trabalhadas para que a verdadeira inclusão educacional aconteça na escola.

Sabe-se que em termos legislativos, a inclusão educacional encontra-se consolidada e como sendo um direito subjetivo, que compete a todas as pessoas que possuem uma deficiência. Contudo, na prática, a realidade é outra, pois ainda é possível verificar em grande parte das instituições de ensino práticas de exclusão das pessoas com deficiência, chegando, muitas vezes, essas pessoas serem consideradas como incapazes. Ante ao exposto é que este estudo se lança ao desafio de investigar como tem se dado o processo de inclusão nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para isso, adotou a seguinte questão norteadora: Os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm desenvolvido uma prática pedagógica dinâmica que contribua para o processo de inclusão dos alunos com deficiência?

Ao longo da organização das reflexões propostas nesta dissertação, será possível perceber que mesmo com muitas limitações e dificuldades, os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede Pública de Mocajuba-PA, vêm desenvolvendo uma prática pedagógica inclusiva, dinâmica e lúdica. Contudo, ainda é preciso melhorar em muitos aspectos, nos quais se entende que a dificuldade para trabalhar a inclusão educacional na sala de aula perpassa pela questão de investimento em políticas públicas, assim como na própria formação docente, já que se percebe que a formação inicial do professor tem sido cada vez mais precarizada, o que requer que os profissionais comprometidos em promover situações críticas de ensino-aprendizagem busquem por iniciativas próprias por formação continuada no exercício de seu fazer.

Objetiva-se com este estudo, num plano geral: Avaliar a prática pedagógica do professor de educação física na educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Município de Mocajuba-PA/Brasil. Como objetivos específicos tem-se os seguintes: Analisar a prática pedagógica dos professores de educação física para melhor compreender a educação inclusiva; Verificar como os professores de educação física estão desenvolvendo sua prática pedagógica na escola com os alunos da educação inclusiva; Compreender como a educação inclusiva está sendo vivenciada nas aulas de educação física.

As reflexões propostas ao longo deste estudo serviram como base para que novos estudos sejam desenvolvidos na comunidade acadêmica, pois entende-se que o desenvolvimento desse trabalho e suas conclusões provocaram outros sujeitos pesquisadores e promoverem re-

flexões mais aprofundadas acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência. No plano social, a relevância dessa dissertação encontra-se na necessidade de apresentar aos professores de educação física um incentivo ao desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica, inclusiva e crítica, que visa melhorar cada dia mais o processo de ensinar e aprender na escola, de maneira significativa. Há de se ressaltar ainda que a defesa do direito à inclusão educacional das pessoas com deficiência se mostra importante pelo fato da escola ser a instituição difusora de conhecimentos e ideologias que podem favorecer a inclusão social de maneira mais eficiente.

Para responder a problemática de pesquisa, bem como, aos objetivos propostos optou-se pela adoção de um desenho metodológico que se pautou na abordagem quantitativa, pois não é intenção desse estudo fazer uma análise dialógica sobre as condições da inclusão educacional no Município de Mocajuba, mas saber como os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas com vistas às novas práticas de inclusão educacional.

No que tange à natureza da pesquisa, optou-se por um desenho de cunho básico, no qual a finalidade foi apenas de produzir novos conhecimentos que suscitem debates ainda mais apurados sobre a questão da inclusão educacional nas aulas de Educação Física.

O estudo tem como objetivo: Avaliar a prática pedagógica do professor de Educação Física na educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Município de Mocajuba-PA; Analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física para melhor compreender a educação inclusiva; Verificar como os professores de Educação Física estão desenvolvendo sua prática pedagógica na escola com os alunos da educação inclusiva; Compreender como a educação inclusiva está sendo vivenciada nas aulas de Educação Física.

Os procedimentos técnicos trabalhou-se com a conciliação da pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi necessária para a construção do referencial teórico, no qual trabalhou-se com a revisão da literatura/bibliográfica e o fichamento bibliográfico, necessários à construção do referencial teórico que sustentou a análise aos dados coletados.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O professor de Educação Física deve estar ciente de que a formação de seus alunos é resultado das experiências que vão sendo produzidas e acumuladas ao longo das práticas sociais e educacionais que vai tendo contato ao longo de sua vida. A construção da identidade e o desenvolvimento humano como um todo relaciona-se diretamente as práticas sociais e ao ambiente com a qual os sujeitos/alunos relacionam-se culturalmente.

Por isso é importante que o profissional de Educação Física, ao planejar suas intervenções por meio de suas aulas em situações de aprendizagem que envolvam o cotidiano dos alunos e suas vivências sociais. Isso serve como base para que o professor respeite o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e trabalhe também com a concepção crítica de que o aprendizado de seus alunos não acontece de maneira uniforme, mas possuem especificidades que a prática pedagógica do docente deve considerar e ser geradora de estratégias que contemple a necessidade de aprendizagem de todos os alunos, até mesmo daqueles que apresentam dificuldade ou aprendem de maneira mais lenta.

A diversificação da prática pedagógica nas aulas de Educação Física é uma necessidade considerando a multiplicidade de alunos com a qual se tem contato, assim a mudança de rotina é uma necessidade e pressupõe, a elaboração de atividades diversas como: trabalho em grupo, individuais, jogos, brincadeiras, vídeo-aula, aulas laboratoriais, aulas musicais, teatrais e que envolvam dança e prática esportiva. O encaminhamento da aula é resultado do planejamento do docente, levando em consideração o ritmo e a necessidade de aprendizagem dos alunos, por isso o professor de Educação Física deve ser criativo e dinâmico de modo a envolver todos os alunos nas atividades de ensino que propõe.

Por outro lado, influenciando na formação profissional dos professores de educação física, conforme Kunz (2003) contribuem na caracterização desta, tendo como objetivo básico de continuar a formação das ações padronizadas do mundo esportivo, onde existe uma carência de orientações pedagógicas e sócios educacionais que não conseguem transcender a si mesmo, ou seja, os conhecimentos técnicos são limitados a uma aplicação imediata. Isso, para o autor, fez com que o professor de educação física não se acostumasse a consultar uma literatura mais séria a respeito de sua profissão como educador.

Como todo profissional que atua na área de educação, especificamente na escolar, o professor de Educação Física deve qualificar-se profissionalmente de maneira que possa desenvolver seu trabalho pedagógico de forma competente. Para tanto, é necessário que professor domine as diferentes situações socioeducativas, o conteúdo que é intrínseca à Educação Física. Mello (2007, p. 21), ao fazer uma configuração da crise de formação de professores no Brasil atesta que “[...] a formação de professores não é parte da solução, e sim parte do problema da qualidade da educação básica”.

A divisão entre o professor polivalente e o professor especialista por disciplina gerou dois tipos de profissionais: os que têm pedagogia, mas não têm conteúdo, e os que têm conteúdo, mas não tem pedagogia, diz a autora. De acordo com Mello (2007), isso decorre da separação entre dois caminhos na formação inicial de professores, pois nos cursos de pedagogia estudam-se as disciplinas pedagógicas e não os conhecimentos que deverão ensinar, enquanto que nas licenciaturas são priorizadas por três anos determinadas disciplinas específicas e somente no último ano os futuros professores fazem cursos de didática, e ainda assim, desvinculados do que aprenderam antes.

Essa precariedade na formação docente emerge da dicotomia latente entre teoria e prática nos cursos de formação acadêmica, no qual há uma relativa valorização dos conhecimentos teóricos e pouco exercício prático dos conhecimentos que vai se construindo. Nesse sentido, Trojan (2008) num esforço teórico de apresentar a essência da prática docente, entende que o processo ensino-aprendizagem não pode ser desconectado da relação teoria e prática, já que se trata de uma atividade intencional, que requer dos docentes conhecimentos e experiências satisfatórias de ensino e aprendizagem. Assim, a prática pedagógica segundo a autora deve basear-se na observação da realidade e de uma reflexão teórica que leve ao estabelecimento de objetivos pedagógicos claros de aprendizagem, bem como, um planejamento flexivo e crítico que seja capaz de promover uma intervenção e avaliação que contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos contemplando um modelo formativo humano integral e voltado para a interação nas práticas sociais de maneira inclusiva.

Não se pode negar o distanciamento entre a teoria e a prática nos cursos de formação

acadêmica, nesse caso, faz-se importante lembrar da Educação Física, no qual aos saberes do campo prático são excessivamente instrumentalizados a partir de um ponto de vista teórico de modo que as intervenções numa determinada realidade, que implicaria na aplicação do conhecimento teórico recebido na prática. Olhando de maneira crítica para a relação teoria e prática, Trojan (2008) considera que essa deve ser a premissa básica da formação crítica dos profissionais. Visando a superação da ruptura estabelecida entre teoria e prática, a autora aponta as atividades de estágio como sendo uma oportunidade singular de instrumentalização prática da teoria, já que: “A relação teoria e prática é um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra. [...] não há uma relação de oposição, mas de autonomia e dependência relativas” (TROJAN, 2008, p. 37).

Saviani (2000), um dos grandes críticos do campo da Educação, entende que as transformações sociais e o aparecimento de novas formas de pensar sejam inevitáveis, contudo o que não se pode é abandonar a característica histórica das práticas sociais e das relações que o homem estabelece no processo de construção do conhecimento que leva a sua formação. Nesse sentido, o autor destaca que:

É o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórica crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2000, p. 88).

As considerações de Saviani (2000) revelam que a Educação Física e seus profissionais encontra-se numa encruzilhada, marcada especialmente pelos interesses e necessidades do capital (marcada aqui pela forte alienação dos sujeitos diante das práticas sociais e educacionais) ou a adoção de uma postura histórico-crítica tal qual defende Saviani, que implicaria na construção de um caminho marcado por reivindicações e necessidades reais dos sujeitos e quebra do paradigma atual no qual a Educação Física se mostra alheia aos problemas das práticas sociais e educacionais que implicam diretamente na formação voltada para a cidadania e qualidade de vida. Se optar por atender as necessidades do capital, o profissional de Educação Física pautará seu fazer no:

[...] Individualismo, egoísmo, ‘idolatria do corpo em tempos modernos’, competitividade exacerbada entre indivíduos e nações no esporte de alto rendimento e de espetáculo, tecnicismo, cientificismo, negação de conhecimento, ‘currículos dos mínimos’ (TAFFAREL *et al.* 2007, p. 44).

As considerações supracitadas revelam que o autor se posiciona contrário à Resolução nº 07/2004, do CNE, que se apresentou como responsável pela organização e instituição das diretrizes necessárias à formação de professores de Educação Física no Brasil, apontando que faz-se necessário a quebra desse paradigma com a revogação dessa diretriz e a construção de uma postura formativa mais histórica, dialética e crítica.

O campo de atuação dos profissionais da área de Educação Física nos dias atuais é vasto, a considerar que tais profissionais podem atuar em instituições escolares, não escolares, governamentais, não governamentais, assim como, em projetos no campo da saúde. Contudo, as instituições escolares ainda se mostram como o campo de maior absorção dessa mão de obra, o que é um ponto de grande relevância para os profissionais que caminham rumo a licenciatura e não ao bacharelado.

Por integrar o campo da educação, a Educação Física também sofre influências das inúmeras correntes de pensamento e tendências pedagógicas que foram e estão sendo produzidas. Assim, não se pode dizer que em termos de prática pedagógica haja uma uniformização da prática pedagógica dos profissionais da Educação Física, muito pelo contrário cada profissional de acordo com sua formação adota para si e seu fazer estratégias de ensino que sejam capazes de atender os objetivos de aprendizagem que foram estabelecidos no seu planejamento, bem como, seu entendimento de formação e finalidade da Educação Física na escola.

## INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de educação física na educação especial, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, é o de criar desequilíbrios, para apresentá-lo ao novo e desconhecido, pois diante do desafio a criança tende a assimilar o conhecimento, utilizando os recursos motores e mentais que possui.

Entende-se que uma forma particular de inclusão educacional no campo da educação física perpassa por uma prática focada na Psicomotricidade. Segundo Souza (2004), pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade, e esta é entendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo funções tônicas, posturais, e práticas que se suportam e sustentam.

A prática educacional psicomotora apresenta-se como sendo uma base fundamental e necessária ao desenvolvimento de todas as crianças, tendo elas deficiência ou não. Isso se justifica pelo fato de que a psicomotricidade atua no sentido de assegurar o desenvolvimento funcional dos sujeitos, o que implica em considerar suas limitações e possibilidades, pois objetiva-se com essa perspectiva educacional auxiliar a criança no desenvolvimento e expansão de sua afetividade, assim como na construção de equilíbrio por meio das interações sociais com o ambiente e os sujeitos, adaptando-se e adaptando às suas necessidades o ambiente. As manifestações e experiências corporais criam uma inter-relação e interferem nas ações e atitudes humanas no desenvolvimento de qualquer atividade: lúdica, pesquisa, sensação de prazer e construção do conhecimento, que serve como base para o processo de comunicação, seja pela linguagem oral, escrita ou corporal.

Considerando o exposto, é pertinente recorrer a Brondani (2001), quando se trata de questões relacionadas aos gestos corporais, que o autor define como corporeidade. A corporeidade de acordo com o autor apresenta-se como condição *sine qua non* para a existência humana. Desde que se tem registro do aparecimento do homem na terra, pode-se dizer que a corporeidade se faz presente, pois o corpo vive em movimento e os gestos são parte integrante do processo de comunicação e da linguagem humana. O exercício do corpo possibilita a compreensão do mundo, do outro e do próprio sujeito.

A autora destaca, que o corpo humano é um campo vasto de conhecimento e aprendizagem para o desenvolvimento humano, pois o conhecimento e localização do espaço e das práticas sociais, necessita da compreensão humana de seu próprio corpo como expressão da linguagem e elemento integrador e produtor de conhecimento.

Sendo assim, entende-se o trabalho com a corporeidade como sendo uma forma particular ricas situações de aprendizagem, pois na interação com o outro e consigo mesmos que as crianças (alunos) passarão a se reconhecer como sujeitos sociais, que possuem independente de uma deficiência limitações no curso de seu desenvolvimento.

Direcionado seu olhar para as práticas educacionais inclusivas, González (2012), considera que diante dessa forma enriquecida de educação, os professores, especialmente de educação física deve assumir as seguintes responsabilidades: a primeira diz respeito a criação de um espaço acolhedor, lúdico e adequado a ricas situações de interação, socialização e trabalho em grupo; a segunda refere-se ao desenvolvimento de estratégias motivacionais, ou seja, envolver os alunos para que criem expectativas positivas, melhorando assim sua autoestima e contribuindo para a construção de sua identidade; o terceiro refere-se a aceitação das diferenças com naturalidade entendendo que as diferenças não nos torna menos humanos que outros, pois em termos de diferenças todos somos iguais; o quarto refere-se a construção de práticas de ensino interdisciplinares de modo que todos os educadores participem e integrem uma proposta de educação que vai além da construção teórica do conhecimento científico.

Embora existam encaminhamentos e apontamentos para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, é preciso que se tenha consciência de que não existe uma receita pronta a ser seguida, pois as realidades (contextos) e as necessidades dos sujeitos (embora possuam a mesma deficiência) são diferentes e necessitam ser consideradas no desenvolvimento desse processo (GONZÁLEZ, 2012). Contudo, não se pode deixar o processo de inclusão solto e sem o devido aporte teórico e acompanhamento. Assim, a orientação didático-pedagógica e o apoio dos profissionais que compõem a gestão escolar são de fundamental importância para que a inclusão se desenvolva de forma lúdica e crítica. Pois o ato pedagógico deve ser repensando e reorganizado cotidianamente com vista a promover qualidade no processo ensino-aprendizagem.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Quanto aos procedimentos técnicos trabalhou-se com a conciliação da pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi necessária para a construção do referencial teórico, no qual trabalhou-se com a revisão da literatura/bibliográfica e o fichamento bibliográfico, necessários à construção do referencial teórico que sustentou a análise aos dados coletados. No aspecto de campo, trabalhou-se com a inserção na realidade das escolas: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Diniz de Souza Coelho, com 320 alunos; Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Regina Sabá Costa, com 428; Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pedro Hermans, com 277 alunos; Centro Integrado Millennium, com 91 alunos; Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Abel Figueiredo, com 192 alunos; Escola em Regime de Convênio Instituto de Desenvolvimento Educacional Imaculada Conceição, com 193 alunos; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Lauro Sabá, com 357 alunos; Escola de Ensino Fundamental em Regime de Convênio Centro Educacional Profissionalizante Mest, com 253 alunos.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, trabalhou-se com a observação sistemática dos lócus onde os professores de Educação Física atuam, bem como, aplicação de questionário com os professores e alunos das escolas selecionadas. Optou-se por trabalhar

com escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e que estivessem localizadas na Zona Urbana. Como contribuições teóricas nas reflexões propostas ao longo desse artigo teve-se as seguintes: Mello (2007), Trojan (2008), Taffarel (et. al., 2007), Saviani (2000), Pessoti (1984), Barbosa (2011) e Souza (2004). Estes sendo de fundamental importância para a elaboração deste estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro questionário feito tratou especificamente do Planejamento Pedagógico e seu período de desenvolvimento, as perguntas que foram direcionadas aos professores, mostram que os docentes estão fazendo uso do planejamento da prática pedagógica de forma semanalmente, para melhor atender o aluno, como reflexo disso tem-se uma melhor atenção dada a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Uma forma eficiente de analisar as eficiências da prática pedagógica é por meio do processo de avaliação. A avaliação diferente do que se defendeu por muito e ainda defende o sendo comum, não é o final do processo de aprendizagem, mas o meio pelo qual o professor diagnostica o aprendizado dos alunos e a eficiência do seu fazer. Sendo assim, o segundo questionamento feito aos professores foi referente ao modelo de avaliação que adotam no desenvolvimento de seu fazer.

É importante salientar que a prática pedagógica é complexa e dinâmica, sendo assim incorpora o próprio processo avaliativo. Pensar e refletir sobre os instrumentos avaliativos é pensar sobre a prática pedagógica, pois avaliação integra a prática pedagógica ao mesmo tempo em que avalia a sua eficiência. Sendo assim, entende-se que as funções atribuídas a prática pedagógica realizadas no ensino que o professor vem utilizando para desenvolver no aluno habilidades são uma oportunidade para promover a inclusão. Pensar a prática pedagógica e refletir sobre o processo de avaliação, implica considerar uma relação teoria e prática, mas que caminhem na direção de uma práxis tal qual defendem Trojan (2008) e Saviani (2000).

Considerando o exposto e as respostas apresentadas pelos informantes, faz-se pertinente recorrer a Souza (2004), ao considerar que as práticas de avaliação devem contemplar aspectos de natureza somativos e formativos. Nesse sentido, a autora considera que a avaliação possui papel de destaque na prática docente e deve considerar as diferenças existente entre os sujeitos, por meio de ações diagnósticas, somativas e formativas. Quando questionados sobre que aspectos da prática pedagógica é avaliada nos alunos, os resultados demonstraram que os aspectos da prática pedagógica que são avaliados nos alunos existe um pressuposto seguido pelas instituições, nesse caso específico nota que a preocupação dos profissionais e respectivamente dos profissionais de Educação Física é avaliar o saber teórico, deixando para segundo plano a avaliação das capacidades e habilidades que os alunos possuem.

De acordo com Trojan (2008), essa fragmentação no processo avaliativo decorre do próprio processo formativo inicial dos professores, pois reproduzem o mesmo panorama de avaliação ao qual são submetidos. Faz-se necessário e urgente romper com essa prática, pois uma prática pedagógica inclusiva requer uma leitura crítica do desenvolvimento do aluno, ou seja, deve-se considerar suas habilidades e capacidades, bem como, suas limitações e ritmos de desenvolvimento que nem sempre estão ligados ao saber teórico trabalhado em sala.

A prática pedagógica deve configura-se como plural, entretanto, não uma coxa de retalhos. O professor necessita ter uma dimensão do seu fazer e de sua prática, baseado no Saviani (2000), considera como sendo uma prática dialética e histórica, pois o fazer do docente situa-se num contexto específico e num determinado espaço de tempo.

A educação física como prática educativa, seja ela desenvolvida no âmbito da educação formal ou em outros espaços sociais, não pode estar isolada do movimento de luta por uma educação verdadeiramente democrática. Logo, faz-se necessário discutir as peculiaridades desta prática diante do desafio da educação inclusiva, bem como as formas de trabalho na inclusão como a forma somativa, considerando os diferentes aspectos e fatores que interagem no âmbito educacional no sentido de limitar a implantação do trabalho pedagógico voltados para a inclusão de todos. Respondendo esse pensar, é pertinente recorrer ao considerar que tem acontecido melhorias significativas no que tange ao processo de inclusão das pessoas com deficiência na prática escolar e nas aulas de educação física.

Os resultados também revelam que os alunos consideram que a prática pedagógica dos professores se apresenta pautada em estratégias e recursos de ensino dinâmicos que promovem uma interação crítica entre professores e alunos. As estratégias dinâmicas envolvem todos os alunos tenham eles deficiência ou não. As práticas dinâmicas em Educação Física implicam integrar teoria e prática, bem como, propor aos alunos situações-problemas de ensino-aprendizagem que exijam o trabalho coletivo e a interação entre os alunos, independentemente de suas limitações e habilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente o estudo propôs-se a investigar como os professores de educação física compreendem o fenômeno da inclusão em suas aulas e como manifestam a relação com alunos com necessidades especiais em suas práticas educativas. Considerando o conteúdo da formação de professores para trabalhar com a educação inclusiva, bem como a compreensão dos professores acerca das experiências que possuem com a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas comuns, pode-se refletir quanto ao processo da relação professor/aluno com necessidades especiais nas aulas de educação física.

A inclusão desses alunos dá-se em modo de desafio, cujo papel é de garantir uma educação de qualidade a todos, com respeito e aceitação as diferenças. Para isso, o professor de educação física deve proporcionar essa ação reflexão de todos os envolvidos nesse processo acreditando na capacidade, no potencial das crianças incluso, respeitando a individualidade e diversidade das mesmas. A primeira medida a ser tomada pelo professor de educação física é fazer com que esses alunos da educação inclusiva sejam inclusos e aceitos pelos demais alunos fazendo, assim, a socialização na escola, motivando os interesses pelas aulas de educação física diante de todos os argumentos em pauta, fundamentos em teorias e práticas reconhecidas. Espera-se que esse projeto aconteça na prática trazendo resultados positivos tanto para o aluno quanto para o professor, propiciando aos alunos através de atividades corporais uma atitude construtiva na educação inclusiva.

Pode-se, também, considerar que a criação de um vínculo afetivo entre professor e aluno com necessidades especiais favorece um ambiente com melhores possibilidades de exercitar a



aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Aspecto que favorece a naturalização da presença do aluno com necessidades especiais no grupo. Essa relação professor-aluno com necessidades especiais são sempre especiais, assim é necessária a compreensão do adulto para que não haja descontentamento do grupo. O professor pode novamente tentar naturalizar a relação do aluno com o grupo e com o professor diminuindo as diferenças.

É importante ressaltar que instrumentos de coleta de dados foram de fundamental para que o problema de pesquisa fosse respondido, no qual foi possível perceber que entre erros e acertos, o processo de inclusão dos alunos com deficiência vem acontecendo no Município de Mocajuba-PA. Além disso foi possível operacionalizar e atingir os objetivos proposto, a começar pela avaliação da prática pedagógica do professor de educação física na educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Município de Mocajuba-PA.

Verificou-se que os professores têm buscado desenvolver uma prática pedagógica lúdica e inclusiva que tem como ponto de partida a relação teoria-prática para o desenvolvimento de situações de aprendizagem significativas. Analisou-se ao longo da investigação como se dá a prática pedagógica dos professores por meio da prática da observação sistemática e da entrevista com os professores e seus alunos. Verificou-se, ainda, que os professores têm desenvolvido uma prática pedagógica voltada para a inclusão tanto dos alunos com e sem deficiência. Por fim, constatou-se que a inclusão educacional nas aulas de Educação Física vem sendo vivenciada na prática por alunos e professores com e sem deficiência.

Sendo assim, foi possível perceber que muitos avanços vêm sendo conquistados no campo da inclusão educacional e que a prática pedagógica docente é um dos elementos de grande importância nesse processo. Contudo, não se pode deixar de salientar que a inclusão ainda não chegou ao seu ponto máximo de acordo como disciplinam as legislações atuais para a inclusão das pessoas com deficiência.

Este estudo cumpriu seu papel de contribuir para a reflexão sobre as situações relacionados a inclusão educacional, especialmente na área da Educação Física que vem passando por profundas transformações ao longo dos tempos acerca de sua função pedagógica. Entende-se então, que, a elaboração desta pesquisa é de suma importância para que se possa pensar novas práticas educacionais que relacionam estratégias lúdicas, dinâmicas e interativas que permitam sempre socialização e troca de experiência entre professores e alunos, que possibilitam o desenvolvimento crítico e integral dos sujeitos que integram o processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que os debates e análises propostos ao longo deste estudo não esgotam e nem tampouco limitam as possibilidades de debates acerca da inclusão educacional, mas ao contrário se soma aos trabalhos já apresentados e chama os profissionais e pesquisadores a se desafiar a pensar a inclusão como um direito e não mais como uma necessidade.

Portanto acredita-se que a inclusão vai ser verdadeiramente vivenciada quando todos os sujeitos tomarem consciência de que se trata de uma experiência rica para o desenvolvimento, de modo que os professores repensem seu processo inicial de formação e busquem integrar práticas continuadas de formação que lhes permita construir uma prática pedagógica dinâmica, lúdica, interativa e acima de tudo crítica.

## REFERÊNCIAS

- BRONDANI, Vânia. A Dança no Ensino Fundamental: a percepção do professor de Educação Física. (Dissertação de mestrado em Educação). UPF, 2001.
- GONZÁLEZ, José Antônio Torres. Educação e diversidade: Bases didáticas organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- KUNZ, Eleanor. Didática da educação física 1. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (ré) visão radical v. 14, n. 1, p. 98-110. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações. – 9ª ed. São Paulo: Autores associados, 2000.
- SOUZA, Dayse Campos. Psicomotricidade: integração, pais, crianças escola. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.
- TAFFAREL, C. Z. *et al.* Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, C.Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R(org.). Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Unijuí, 2007.
- TROJAN, RM. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. Práxis Educativa, UEPG, v.3, n.1, p. 29,42, jan.jun. 2008.

## **A educação patrimonial como estímulo ao sentimento de pertença: protagonismo estudantil em uma Escola Municipal de Ribeirão das Neves**

---

**Liza Iole da Silva Caetano**

*Mestra em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduada em Pedagogia e em Letras, Belo Horizonte, Minas Gerais*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.5

## RESUMO

Como a incorporação da educação patrimonial nas escolas pode contribuir para a (re)construção da identidade cultural em cidades estigmatizadas? Esta é a questão que orientou a pesquisa, cujo objetivo foi desenvolver estratégias e materiais educativos para a (re)construção da identidade cultural de cidades estigmatizadas. Usamos a metodologia de inventário participativo, que busca estimular a comunidade a atuar como protagonista na identificação e valorização de suas referências culturais. Buscamos envolver a comunidade por meio do projeto interdisciplinar “Redescobrir e valorizar o lugar onde eu vivo”. O texto apresenta um relato de experiência de práticas realizadas em uma escola pública municipal e reflexões sobre a Educação Patrimonial e aponta um caminho para auxiliar no pensamento crítico e na (re)construção da identidade cultural de cidades estigmatizadas, com oportuna ressignificação dos espaços e das memórias. O estudo parte do pressuposto de que é importante ampliar o conhecimento e valorizar o patrimônio local em municípios que têm uma imagem pública negativa, como lugar de violência e de pobreza. Esses fatores fazem com que seus próprios moradores evitem identificação e pertencimento. Assim, encontramos na Educação Patrimonial, em concomitância com a aprendizagem centrada no discente, a possibilidade da recriação de novas narrativas e novos significados. Partes deste texto integram a pesquisa de mestrado com o título “A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas”, apresentada na faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Palavras-chave:** escola. metodologias ativas. abordagem colaborativa. educação patrimonial. protagonismo estudantil.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Ribeirão das Neves, para turmas de alfabetização do 1º e 2º ano na Escola Municipal Analito Pinto Monteiro. Como diversas outras cidades, Ribeirão das Neves enfrenta o dilema: como mudar a visão negativa sobre si? Seus moradores enfrentam inúmeros obstáculos, entre os quais destacam-se os aspectos sociais salientados por Osmar e Stephan (2015), e visões preconceituosas, que se manifestam em referências como “cidade presidio”, “Ribeirão das trevas”, “cidade dormitório”. Conforme observa Coelho e Fernandes (2009), a exclusão social da população se reflete nos aspectos tanto econômicos quanto sociais representados no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de aproximadamente 0,684 (IBGE 2016), o menor índice se comparado ao IDH de cidades vizinhas como o de Nova Lima 0,813; Belo Horizonte 0,810; Pedro Leopoldo 0,757; Contagem 0,756; Betim 0,749 e Sabará 0,731, a média do IDH de Minas Gerais é de 0,731.

Em diversas reuniões e rodas de conversas realizadas ao longo de quatro anos na Escola Municipal Analito Pinto Monteiro, localizada no bairro Vereda, regional Veneza de Ribeirão das Neves, percebe-se em grande parte das crianças, mães e responsáveis o desinteresse e a ausência de perspectivas de mudanças na cidade onde moram. Muitos moradores afirmam preferir morar em outro lugar. Nos registros de local de moradia em redes sociais, muitos declaram morar nas cidades circunvizinhas, em Belo Horizonte ou Contagem. A escola atende um público, em sua maioria, pertencente a ocupações das redondezas, trata-se de uma comunidade de baixa renda, filhos de pais com baixa escolaridade e profissões informais. Com carências diversas, não só econômicas, como o de acesso a bens culturais. É prejudicial para a identidade, o pertenc-

cimento e o comprometimento na história da população a visão negativa e o prejulgamento de que a cidade é formada de apenas presídios, violência e pobreza.

Em face desses desafios, essa pesquisa envolve a busca por formas de desenvolver ações de Educação Patrimonial nas escolas municipais com intuito de ampliar o conhecimento e valorização da história do município de Ribeirão das Neves. A expectativa é que essas ações poderão vir a servir também a educadores de outros municípios com características e desafios semelhantes. Em pesquisa com estudantes adolescentes em uma escola estadual de Ribeirão das Neves, os professores BARBOZA e CRUZ (2019) ratificaram a percepção de uma lacuna a ser preenchida quanto ao reconhecimento dos bens culturais do município. Segundo esses pesquisadores, em muitos casos, o sentimento em relação ao local onde se vive é de repulsa e de negação. Eles enfatizam a Educação Patrimonial como importante instrumento para a superação da expressão: “neste lugar não tem nada” (2019, p.107). Em vista desses pressupostos, buscou-se, por meio da pesquisa, aproximar comunidades estigmatizadas ao campo histórico-cultural e investigar como a educação patrimonial poderia contribuir para a reconstrução da identidade cultural da cidade.

As diretrizes do Plano Nacional Setorial de Museus - PNSM atestam como é imprescindível a universalização do acesso dos brasileiros ao uso e à produção cultural. Tal acesso constitui um direito constitucional e primordial para o exercício da cidadania. Dessa forma, há que se incentivar ações de educação patrimonial, oferecendo condições para que as comunidades reconheçam os bens culturais materiais e imateriais de sua região, visando disseminar noções de identidade e zelo (PNSM 2010, p. 11-13).

Em concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata das competências gerais a importância da valorização de saberes e vivências culturais, é necessário que, por meio de experiências significativas, se possibilite a apropriação do conhecimento e aplicação desse conhecimento por meio do protagonismo social, pessoal e ambiental no exercício da cidadania. Ao viabilizar ações de educação patrimonial para estudantes e professores, propicia-se a valorização do patrimônio cultural material e imaterial, além de instigar estudantes e professores a reconhecerem e fortalecerem o sentimento de pertença.

Buscou-se na pesquisa desenvolver ações educativas e materiais educativos que contribuíssem para a ressignificação dos espaços da cidade a partir da educação patrimonial. Uma educação pautada no diálogo e nas experiências dos sujeitos, de forma a construir uma nova visão e aproximação entre educadores, educandos e munícipes de forma interativa, reflexiva e participativa. Assim como motivar os integrantes da comunidade da Escola Municipal Analito Pinto Monteiro a se tornarem multiplicadores de experiências formadoras que buscam reverter representações depreciativas sobre o município e contribuir para a construção de um olhar crítico sobre as condições locais da comunidade da escola e de envolvimento em sua transformação.

## **METODOLOGIA**

As ações relatadas neste artigo, envolveram estudantes dos 1º e 2º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, ocorreram entre os meses de março e dezembro de 2019, na Escola Municipal Analito Pinto Monteiro, região do Veneza em Ribeirão das Neves. Onde foi reproduzido material didático como livro, jogos e um website com material complementar. Com

a reprodução desses recursos educativos para distribuição nas escolas foi possível ampliar o alcance territorial da pesquisa, atingindo a área total de 155,454 km<sup>2</sup> por meio de 66 escolas municipais. O número estimado de beneficiados no Sistema de Ensino municipal foi de aproximadamente 22.852 estudantes e 1.227 educadores(as). O projeto envolveu diretamente 96 estudantes, 13 funcionários da equipe escolar, aproximadamente 25 pessoas da comunidade, entre mães, pais, responsáveis e lideranças comunitárias dos bairros Vereda, Liberdade, Vila Irmã Dulce. Indiretamente, alcançou todos os estudantes da escola, professores do turno vespertino, comunidade escolar e representantes das Secretarias Municipais de Educação e de Esporte e Cultura.

As propostas apresentadas partem do projeto interdisciplinar **“Redescobrir e valorizar o local onde eu vivo”**. Os primeiros meses foram dedicados à fundamentação teórica, à uma formação continuada no Canadá e ao desenvolvimento de habilidades necessárias para alfabetização e letramento. A partir do mês de setembro, o processo foi intensificado. O projeto de intervenção começou a ser escrito a partir de questionamentos e falas de estudantes que provocaram inquietações, tais como: “Museus servem para que?” “Prefiro ir ao cinema a museus”, “Nunca fui ao museu”. No município de Ribeirão das Neves não há museus e o público atendido pela escola não frequenta esses espaços. Quando comecei a esboçar o projeto, pensei muito na democratização do acesso a esses espaços. E por que não criarmos nosso próprio “museu”? Após demonstrar empatia e fornecer uma definição, foi possível envolver outras pessoas na idealização. No primeiro momento pensamos em criar um “Museu itinerante” da história do bairro, no qual o acervo seria formado com objetos, fotografias e relíquias doados pelos pais e comunidade escolar. Entretanto, percebemos ao longo do projeto uma necessidade diferente. Mais importante do que construirmos nosso “museu” naquele momento, precisávamos, primeiro, reconhecer nosso espaço e nos apropriarmos da história e das culturas locais.

No início do mês de fevereiro de 2019, o projeto foi submetido e aprovado no edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que consistia em uma bolsa de estudos para o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá por dois meses.

No início do projeto, para estreitar os laços com as famílias e com a comunidade, desenvolvemos sessões informativas para as mães/pais e responsáveis por meio de reuniões na escola, conversas ao final da aula, visitas à comunidade e contato pelo WhatsApp. A proposta era incentivar a parceria voluntária da família para ouvi-los e incentivá-los a serem parte integrante das ações promovidas pela escola. Desde as primeiras reuniões reforçamos a importância da participação deles para o desenvolvimento do projeto. Na primeira reunião de mães/pais, no início de março, o projeto foi mencionado pela pedagoga, que explicou como seria o desenvolvimento da proposta. Ressaltamos que a história e cultura local eram tão novas para os estudantes quanto para nós professores, já que 80% da equipe escolar não são moradores de Ribeirão das Neves.

Nesse primeiro momento iniciamos nossa investigação, através da pesquisa bibliográfica de casos de sucessos de cidadãos nevenses, a história da formação da cidade e os patrimônios tombados e registrados pelo município. A parte da fundamentação teórica ficou sob minha responsabilidade, já que o projeto também fazia parte da pesquisa de mestrado. As demais professoras auxiliaram na execução do projeto. Ressaltamos que o projeto foi desenvolvido em turmas de unidocência, uma única professora que leciona todos os componentes curriculares, o

que possibilitou a interdisciplinaridade entre todos os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ensino religioso, Geografia, História e Ciências). Em turmas com vários professores(as), talvez o ideal seria relacionar componentes curriculares da mesma área.

No início do mês de abril traçamos o perfil da comunidade escolar e mapeamos percepções sobre a cidade por meio de uma pesquisa de opinião com as mães, os pais e os responsáveis dos estudantes, através de formulários impressos. Dos 96 formulários enviados, foram respondidos 54, o equivalente a 56%. Os dados levantados direcionaram as práticas educativas a serem adotadas ao longo do projeto. A pesquisa revelou uma comunidade carente, em que a maioria das mães/pais e/ou responsáveis têm profissões informais ou se encontram desempregados. Embora 73% das famílias entrevistadas tivessem respondido que moravam em Ribeirão das Neves há mais de 5 anos, 53% dessas famílias afirmaram não gostar do lugar onde moram. Dentre os diversos motivos, evidenciaram a falta de infraestrutura e a falta de continuidade em políticas públicas sociais. A afirmativa: “nada na cidade vai para a frente” se repetiu em muitos formulários. Constatamos também que 49% dos responsáveis consideram relevantes a Escola e o posto de saúde, essas respostas foram escritas pelos entrevistados em uma pergunta aberta nos formulários. Cerca de 30% responderam que não há nada importante ou deixaram de responder, os demais ressaltaram aspectos religiosos, as qualidades da sociedade e a possibilidade de conquistar uma moradia própria.

Entre os meses de março a agosto, realizamos a primeira etapa do projeto, que consistia na pesquisa bibliográfica, entrevistas, pesquisa de campo e a capacitação de professores da Educação Básica no Canadá nos últimos dois meses (julho e agosto). Relatamos a experiência do intercâmbio no Canadá porque a troca de experiências com outros 49 professores brasileiros possibilitou novos olhares e novas abordagens centradas no aluno. Assim como a valorização da nossa escola em todo o município e elevação da autoestima da equipe e comunidade escolar. A conquista da bolsa de estudos não foi apenas nossa, mas sim de todos os envolvidos, que se alegraram, comemoram e vivenciaram. A capacitação no Sistema Educacional Canadense foi diferente de qualquer outra capacitação que já tínhamos feito, visto que ouvimos e lemos muito poucas teorias. A prática era o que sobressaía em todas as aulas. Podemos dizer que vivenciamos as metodologias ativas e Design Thinking com abordagens centradas no aluno em todas as aulas. As trocas de experiências entre os outros 51 professores eram constantes, ouvimos, discutimos, enumeramos preocupações e buscamos soluções para diversos problemas que enfrentamos em nosso cotidiano docente. Em algumas aulas fomos professores, em outras alunos, jurados, brasileiros, investigadores, turistas e diversas outros papéis que nos possibilitaram uma rica experiência.

Durante a capacitação profissional no Canadá mantivemos contato através das redes sociais e WhatsApp. Regularmente nos comunicávamos com estudantes e professores por videoconferência ou por envio de vídeos. O retorno à escola foi na primeira semana de setembro do mesmo ano. Naquele momento, a escola estava desenvolvendo um projeto sugerido pela Secretaria Municipal de Educação sobre alimentação saudável, o que impossibilitou a retomada imediata do projeto “Redescobrir e valorizar o lugar onde eu vivo”. No início do mês de outubro, retomamos a execução do projeto. Reunimos todos os estudantes no pátio da escola para conversarmos sobre a formação dos bairros Vereda e Liberdade, na visão deles. Geralmente eu conduzia as discussões, ora com todas as turmas da escola, ora por ano de ensino (1º e 2º ano).

A conversa se iniciou com a seguinte pergunta: Como vocês imaginam que o bairro começou? Mais que depressa várias crianças levantaram as mãos para responder, surgiram respostas algumas respostas como:

“Começou com terras e as casas eram de madeiras”;

“Um ajudava o outro e as portas eram iguais porteiras de fazendas”;

“As casas eram de palha e os índios que faziam”;

“Começou com muita lama e barro, aí quando chovia muito a água levava as casas que era tudo de barro” outra criança interferiu e disse: “Não eram só de barro, porque eles usavam pedras grandes também”;

“Naquela época não tinha lixeira e por causa disso que as ruas alagavam, não tinha nem bueiro!”

“Não tinha carro, nem asfalto, todo mundo andava a pé ou de carroça”... (Respostas dos estudantes, 2019)

Depois de ouvir todos os estudantes, sem interferir nas respostas, trouxe a seguinte problemática: Como podemos confirmar se o que disseram está certo? Nesse momento surgiram diversas respostas como:

“É só procurar no Youtube”, “tem que procurar no Google”, “na televisão”, “ver no tablet ou celular”, “procurar nos livros”, “estudando”, “perguntando a mãe, pais e avós”, “perguntando pro pastor ou pra professora”, “no whatsapp que tem o grupo do bairro”, “ver jornal”, “perguntar para os vizinhos”... (Respostas dos estudantes, 2019)

Então, o desafio foi buscar confirmação e pesquisar sobre a formação do bairro. Desenvolvemos um pequeno formulário para direcionar as entrevistas e estipulamos que os estudantes teriam 20 dias para executarem a tarefa. O objetivo era envolver os estudantes, seus responsáveis, vizinhos e parentes para pesquisarem sobre a história da formação do bairro, assim como levantar materiais para o “museu Itinerante”. Esperávamos receber fotos, relíquias, objetos, documentos. Para melhorar o entendimento, realizamos nova reunião com as mães, pais e responsáveis para explicar e sanar possíveis dúvidas. Como muitos alunos estavam em fase de alfabetização, a orientação foi que gravassem as entrevistas para apresentar em sala. Para os empoderar e elevar a autoestima, atribuímos a eles a responsabilidade e o protagonismo para que eles trouxessem as respostas e compartilhassem com toda a turma. Os discentes ficaram bem empolgados com a pesquisa. Dessa maneira, esse foi o gancho inicial para envolver e propiciar a aprendizagem colaborativa, para a consolidação da intervenção.

Enquanto os estudantes pesquisavam, falamos sobre a História Oral, cultura, patrimônio cultural material, imaterial e natural, preservação, conservação, tombamento. Introduzimos o gênero paródia com a música “Baby Shark” (música muito cantada entre eles) para apresentarmos esses conceitos da Educação Patrimonial de forma divertida. Trabalhamos detalhadamente duas estrofes por semana. Posteriormente, criamos um vídeo com fotos de patrimônios materiais e imateriais do município. Nesse momento também começamos a criação de um livro sobre a cidade.

Depois de trabalharmos alguns conceitos da Educação Patrimonial, levamos os estudantes para visitar um patrimônio tombado pelo município e localizado em um dos bairros atendidos pela escola, na Igrejinha da Colina. Optamos por permitir que os estudantes explorassem o local livremente, de forma a favorecer o diálogo entre os estudantes de suas descobertas, expectati-



vas e interesses. A experiência proporcionou uma descoberta não só para alunos, mas também para as professoras, que não conheciam a igreja. Ao fundo da igreja há uma casa que foi depredada. Levamos também os estudantes à uma grande horta na região, trabalhamos a importância da agricultura no bairro, as profissões informais dos responsáveis, já que grande parte vive do artesanato, da culinária e da agricultura familiar. A grande horta particular que abastece os sacolões locais, foi escolhida pela proximidade da escola, localizada em um bairro vizinho, onde alguns estudantes da escola são residentes.

As relações étnico-raciais são um tema frequente em nossas aulas. A escola atende um público formado na maioria por afrodescendentes. Todavia, os estudantes não se reconhecem como negros, muito se sentem até ofendidos quando são chamados de negros. Por esse motivo a escola vem trabalhando nos últimos dois anos com maior intensidade o tema com o intuito de superar o racismo. A temática foi inserida no projeto em sua totalidade. Trabalhamos o patrimônio imaterial registrado no município “Quilombo Irmandade Nossa Senhora do Rosário de Justinópolis”, assim como suas expressões musicais e culturais. Embora a Igreja Nossa Senhora do Rosário esteja localizada na região de Justinópolis, é na Igreja da Colina que acontecem muitas manifestações culturais do Congado. Buscamos a valorização da beleza negra e indígena, além do empoderamento e o amor-próprio dos estudantes, desenvolvemos brincadeiras como “amarelinha africana”, “arranca mandioca”, “brincadeiras de rodas” etc. Propusemos aos estudantes a reprodução de um(a) boneco(a) de pano, feito por eles com a ajuda da família, visando a valorização da negra, o estímulo à autonomia e à criatividade. Nós, professoras, cortamos os moldes e uma das professoras que também é costureira levou sua máquina e costurou todos eles. Depois cada estudante ficou responsável de encher e personalizar o seu em casa.

A necessidade em promover um ambiente seguro, inclusivo e acolhedor tornou-se prioridade nas aulas e nas ações promovidas. Em todas as etapas do projeto essas ações buscaram despertar o pensamento criativo dos estudantes e atribuir a eles a responsabilidade de buscar soluções para transformar nossa realidade.

Para viabilizar a participação do aluno com necessidades especiais (espectro de autismo) confeccionamos uma escultura com fita adesiva do Homem Aranha, personagem preferido do estudante. Partindo dessa perspectiva, introduzimos na disciplina de arte o conceito de “Arte contemporânea” e procuramos associar a intervenção do homem para as transformações culturais. Primeiramente, criamos uma escultura com uma aluna voluntária, os dias em que fazíamos a aula prática era um momento de curiosidade, experiência, interesse e participação dos estudantes. Muitos paravam as brincadeiras, diversões para ficarem olhando o processo de envolver partes do corpo da voluntária com fita adesiva e posteriormente dar forma a escultura.

Após mostrar ao estudante com necessidades especiais a escultura, perguntamos sobre seu interesse em ser o molde do super-herói Homem Aranha, ele ficou extremamente eufórico e queria começar de imediato. Para promover a experiência prática ao estudante foram observadas e respeitadas todas as suas especificidades, sabíamos da intolerância ao barulho e ao contato físico, então, todas as ações realizadas foram acordadas e aceitas pelo estudante. Nesse sentido, fazíamos pequenas sessões de atividades práticas, onde o próprio estudante ajudava a escolher qual aluno iria ajudar a envolvê-lo com a fita adesiva. Em respeito às necessidades do estudante era feita pequenas partes do seu corpo em dias alternados. Quando demonstrava certo desconforto, encerrávamos a atividade prática e só prosseguíamos quando o mesmo pedia

para fazê-lo. Para promover seu protagonismo nas atividades foi necessário a empatia e colaboração de todos os estudantes, as ações melhoraram as interações sociais e proporcionaram segurança e disponibilidade aos alunos para lidarem com as diferenças.

Próximo a escola há uma “ocupação”, a Comunidade Irmã Dulce, onde muitos dos estudantes têm vergonha de morar lá. Com o objetivo de os encorajar a compartilhar história e experiências, assim como a valorização o lugar onde vivem, convidamos a todos os moradores da comunidade, que nos mostrassem o lugar onde moram, para posteriormente, apresentá-lo aos demais alunos da escola, por meio de fotos, diálogos e visita das lideranças locais. Somente uma aluna demonstrou interesse em mostrar a comunidade. Assim, fomos após o horário de aula conhecer sua realidade, pois era o horário que a mãe dela poderia nos acompanhar.

Na semana anterior à abertura da exposição que estávamos preparando foi realizada a semana de talentos, quando a cada dia recebemos a visita de um “Patrimônio vivo” para contar a história dos bairros que a escola atende. Convidamos lideranças, mães, responsáveis, e destaques de Ribeirão das Neves. Cinco lideranças foram com muita alegria e entusiasmo. No primeiro dia esteve presente a mãe de um estudante do turno da tarde e outra mãe do turno da manhã. Elas foram representar a Comunidade Irmã Dulce e falaram sobre a resistência e dificuldade para conquista da casa própria, reforçaram que elas próprias ajudaram a levantar as paredes e a construir suas casas. No segundo dia, esteve presente a D. Graça, liderança do bairro Liberdade. Nesse dia ela levou muitas fotos e falou sobre a formação do bairro, os mutirões para construção da igreja católica do bairro Vereda e de ruas no bairro concretadas pelos próprios moradores, as reuniões públicas na Câmara Municipal, das manifestações realizadas pelos estudantes na Br-040 reivindicando a construção da passarela. No terceiro dia, foi lida a carta da mãe representando o bairro Vereda. A mãe de uma aluna ficou muito feliz com o convite, mas preferiu enviar sua fala por escrito em uma carta, pois se sentia desconfortável ao falar em público. Na carta, afirmou ter participado da luta em busca de melhorias para o bairro e falou sobre as dificuldades encontradas no início com falta de ônibus, água, esgoto, posto de saúde, escola e pavimentação. Reforçou que todas essas melhorias aconteceram devido a mobilização das mulheres do bairro. No quarto dia, esteve presente Roseli, uma das lideranças da economia solidária da cidade, formada em psicologia, ela falou sobre a formação da cidade de Ribeirão das Neves. Para valorizar e homenagear essas mulheres, estendemos um tapete vermelho e incentivamos os estudantes a receberem com aplausos, música “Eu sou feliz é na comunidade, na comunidade eu sou feliz” e muita alegria. Essa semana foi de grande aprendizado tanto para os estudantes quanto para os professores e funcionários da escola. Na semana de talentos um dos objetivos era levar o campeão nevensense de slackline (corda bamba), Alisson Ferreira, à escola, mas não foi possível devido a inexistência de um espaço adequado para montar os equipamentos necessários. Depois de uma busca incessante, decidimos montar no campo de futebol do bairro, mas como estávamos em um período chuvoso não foi possível.

No encerramento do projeto foi realizada uma exposição dos trabalhos. A exposição e atividades realizadas pelos estudantes foram organizadas no pátio, onde aconteceram o desfile afro, a brincadeira de amarelinha africana com a participação das mães e responsáveis. A exposição iconográfica foi organizada em cinco painéis dentro de uma sala - Painel com a localização geográfica dos “Patrimônio material e imaterial”. Painel “Neveswood”: onde expusemos diversos talentos da cidade, alunos, comunidade. Nomeada como a parede da fama, com casos de sucessos e lideranças do município. Em frente a parede da fama deixamos um bilhete com

um espelho embaixo, escrito “Levante e veja nosso maior talento”. Painéis com fotos da formação do bairro e da cidade enviadas pelas mães e responsáveis foi o painel que mais chamou a atenção dos visitantes, aglomeravam-se para tentar localizar suas próprias casas, associavam as primeiras construções do bairro na primeira foto que hoje é quase imperceptível. Com orgulho comentavam que eles próprios construíram o bairro.

## **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO INSTRUMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO**

Como prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é necessário promover aprendizagens sintonizadas com os desafios, as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes da sociedade contemporânea. Como observa CURY (2012), as pessoas constroem e desconstróem valores e significados conforme o tempo e lugar nas relações culturais e sociais em que estão envolvidas. Em referência às últimas contribuições do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) a Educação Patrimonial é uma ação coletiva que busca construir e compartilhar conhecimentos, investigar, entender, refletir para transformar a realidade local.

O termo Patrimônio tem significados polissêmicos e vem passando por diversas ressignificações nos últimos anos. Sobretudo com o acréscimo de adjetivos que detalham o seu significado, tais como: cultural, ambiental, material, imaterial, territorial, tangível, intangível, histórico, municipal, estadual, nacional, mundial, arquivístico, dentre outros.

CURY observa que as discussões sobre o patrimônio estão sempre premidas pelos jogos de poder e disputas de representação. Como pode-se perceber ao longo das conversas e pesquisas de campo, a cada diálogo se notava a valorização de valores e costumes próprios conforme o ponto de vista do entrevistado, a necessidade de se autoafirmar e em muitas vezes, até elevar seu posicionamento como o “verdadeiro”, comparado ao posicionamento de outrem, esteve presente nos diversos discursos. Percebeu-se em todo o percurso o quão controverso e complexo é o tema abordado. O conceito de patrimônio se expande com o reconhecimento da diversidade cultural e evidencia a correlação entre afetividade, memória e identidade. (CURY, 2012, p. 185).

Certa vez, lecionando em uma turma de terceiro ano dos anos iniciais, me deparei com um aluno que demonstrava muitas dificuldades na leitura. Ele sempre argumentava que não gostava de ler e que ler era ruim, embora se interessasse muito em ouvir histórias. Então, após diversas intervenções, chamamos os pais e os orientamos a levá-lo ao oftalmologista. Alguns dias depois, ao adentrar a sala com seus óculos novos, percebeu que ler não era tão ruim assim só precisava de “novas lentes”. O que antes era detestável para ele, ganhou novo significado e se tornou um hobby. As revistinhas em quadrinhos que outrora eram lidas somente pelas imagens passaram a ser melhor compreendidas por meio da leitura das palavras também.

Esse fato é corriqueiro no cotidiano de diversos professores, entretanto trazemos uma releitura como reflexão. Quantas vezes na correria do dia a dia andamos pelas ruas da cidade não percebemos a efervescência e a vida que pulsa nas ruas, becos, vielas e avenidas? As mensagens implícitas nas vitrines das lojas, nos grafites dos muros que na maioria das vezes passam imperceptíveis? Quantas vezes passamos em uma rua não pavimentada e percebemos só os buracos, a falta de infraestrutura, mas não percebemos os lindos jardins nas portas das casas

ou o sorriso daquela “doninha” que está varrendo a calçada? Como um caleidoscópio que a cada giro põe-se a transformar aquilo que é visto. Reflete, espelha, retrata, reproduz, irradia, brilha, estampa, configura, desconfigura, transforma; cores, tamanhos, formas, partículas moventes, visíveis e invisíveis, tangíveis e intangíveis. Entre um interno e um externo; um olhar atravessa a lente e vislumbra o que há em seu interior construindo um novo olhar, um novo horizonte. Assim, são os espaços da cidade (ALMANSA, 2020, p.43).

Diversos pesquisadores percebem na Educação Patrimonial um importante instrumento de ressignificação do olhar, simbolicamente precisamos usar novas “lentes” para fazermos novas “leituras”. Santos (2017), Dutra e Nascimento (2016) retratam em seus estudos a ligação entre o museu, escola e educação patrimonial como mecanismos para ressignificação do olhar do estudante sobre a cidade. Chamam a atenção para a educação patrimonial como fator para o desenvolvimento da consciência crítica sobre a cidade. Por outro lado, salientam como a experiência cultural é uma forma de vencer as estruturas rígidas e tradicionais escolares, tornando a aprendizagem mais rica de sentidos.

Em cidades periféricas estereótipos e estigmas são predominantes. O estigma é algo que desqualifica, deprecia e invisibiliza socialmente o sujeito que não se enquadra em padrões pré-estabelecidos. Para Erving Goffman (1963), estereótipos são criados e reproduzidos pela própria sociedade a depender do contexto, tempo e espaço. A sociedade hierarquiza e divide determinada categoria como superior ou inferior, coloca um padrão de qualidade e dita o que é o certo, o válido, o incerto, o acreditável e o inacreditável. (GOFFMAN, 1963). Experiências de Educação Patrimonial possibilitam a reflexão sobre a história da cidade e a atualidade, dando visibilidade aos monumentos e artefatos não só pela história, mas também por meio da relação dos cidadãos como sujeitos ativos e críticos. Elas fortalecem o sentimento de pertença com a cidade e possibilitam a recriação de novas narrativas, novos significados para cada “esquina”. Como observa Larrosa Bondía, a experiência é aquilo que nos passa, aquilo que nos toca e nos transforma. (BONDIA, 2002).

Percebemos, em cidades estigmatizadas, a supervalorização dos problemas e dificuldades, tanto pela mídia, quanto pelos próprios cidadãos. Em diversas redações ou rodas de conversas em salas de aula, problemas como ruas esburacadas, falta de assistência e precariedade são sempre lembrados. Chimamanda Adichie (2009) nos alerta sobre o perigo de “uma única história”, a insistência em reafirmar somente histórias negativas sobre determinada cidade “cria estereótipos”, que em muitos casos não são mentiras, mas são incompletas, e acabam se tornando a história definitiva do lugar. Outras histórias devem ser contadas. Dificilmente se lembram das pessoas que se mobilizam por meio de mutirões, coletivos, grupos de estudos para mudarem a realidade. Não se lembram das comidas típicas que atraem munícipes e visitantes, não se lembram dos talentos e das lideranças reconhecidas nacionalmente e internacionalmente, não se lembram das celebrações que juntam multidões, não se lembram das expressões artísticas que estão “pipocando” nas ruas da cidade, não se lembram dos inúmeros poetas e poetisas, cantores, cantoras e uma infinidade de outros exemplos que poderiam ser citados.

A Educação Patrimonial aparece muitas vezes nas matrizes curriculares como tema transversal, o que em muitos casos pode configurar como uma das barreiras pedagógicas para sua realização. Como observa Louzado (2017), uma parcela significativa de docentes opta por postergar o tema, ou até mesmo deixá-lo exclusivamente para a disciplina de história. O que

interfere de forma desfavorável no conceito basilar de uma educação voltada para a cultura: a interdisciplinaridade. A importância do reconhecimento de uma comunidade de seus bens culturais reforça a importância da Educação Patrimonial estar nas matrizes curriculares como componente indispensável para a formação cidadã, assim como nos documentos que regulamentam as políticas educacionais municipais. A normatização da Educação Patrimonial, por si só, não garante a efetividade da práxis pedagógica. Para que ela se consolide e alcance seus objetivos, é primordial que esteja sustentada em um processo de formação continuada dos docentes. (LOUZADO, 2017, P.82)

Proporcionar uma educação global e de qualidade é de suma relevância para um posicionamento social e político em busca da redução das desigualdades e da valorização das diferenças. Inferimos que educação também é cultura e acontece mediante a apropriação de um patrimônio humano de saberes, práticas, objetos e obras (LIBÂNEO, 2010, p.19). Diversos pesquisadores ressaltam que as mudanças no processo de globalização têm abalado os sentidos e significados da sociedade, afetando diretamente a realidade docente. Nesse sentido, é importante um posicionamento pedagógico em que o estudante se sinta parte integrante da escola e não um mero espectador.

As teorias pedagógicas pós-modernas reforçam a educação como construtora social do conhecimento e a valorização dos sujeitos como protagonistas. Na perspectiva que adotamos, a função docente é ser um “Agente Transformador” que auxilia e estimula os estudantes a construir estimativas e valores pautados na diversidade, tolerância e criatividade. Esse processo deve ser amparado na própria cultura, ao mesmo tempo em que promove a consciência de que todas as culturas têm valores equivalentes (LIBÂNEO, 2010, p.19). Assim, ao desenvolver as ações em sala de aula, buscamos extrapolar os muros da escola e valorizar as experiências culturais dos alunos, mães, responsáveis, professores e comunidade. Para se tornarem mais efetivas e condizentes com a realidade dos envolvidos, procuramos não abrir mão do protagonismo do estudante. Usaremos algumas nomenclaturas utilizadas na contemporaneidade, como “metodologias ativas”, “*Design Thinking*”, para esboçar aos leitores que elas se assemelham à pedagogia de projetos e a muitas práticas realizadas em sala de aula.

Com as metodologias ativas, buscamos privilegiar o diálogo, o engajamento, a autonomia, a colaboração e a reflexão, visando provocar a curiosidade do estudante. Na formação continuada no sistema educacional canadense foi possível vivenciar na prática a aprendizagem ativa com foco na colaboração, cooperação e participação. Podemos dizer que aprendizagem ativa “é quando os estudantes estão envolvidos em mais atividades que vão além de apenas escutar, eles se envolvem em diálogos, debates e soluções de problemas, além de usarem o raciocínio em nível superior.” (Bonwell, C., and Eison, J., 1991). Assim como o *Design Thinking* que esteve presente no desenvolvimento do projeto.

O *Design Thinking* é uma abordagem focada na resolução de problemas de forma prática e criativa. A primeira etapa, empatia, envolve diálogo para compreender os problemas e desafios para os quais se pretende buscar soluções. A segunda etapa, definição, requer a organização das informações e a definição do problema em forma de pergunta: como podemos? A terceira etapa, idealização, é o momento de levantar o máximo de ideias possíveis. Nesse estágio, a criatividade se torna mais evidente. A quarta etapa, protótipo, é o momento de analisar as possíveis soluções, considerando as limitações de cada uma delas, selecionando as melhores soluções

e criando um protótipo de solução. A etapa final do processo consiste no teste da solução. Com base nos resultados, nesse estágio é possível a readequação e aprimoramento da solução. Os termos utilizados na formação canadense, embora apresentem nomenclaturas diferentes, na prática, são muito parecidos com a pedagogia de projetos defendida por Paulo Freire. Nesse sentido, relataremos nos próximos tópicos como foi pensado, desenvolvido e adaptado o projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para organização e avaliação das ações e aprendizados, fizemos registros individuais no caderno da turma, fotografias, filmagens, frases, ilustrações dos alunos, cartas de mães, etc. No dia posterior ao passeio à Igreja da Colina e à horta, fizemos uma roda de conversa para ouvir a avaliação e percepção dos estudantes e depois pedimos que eles registrassem o que eles mais gostaram. Foram analisados 47 desenhos e 28 frases. A Igreja apareceu em 91% dos desenhos, enquanto a horta foi lembrada por 21% dos estudantes. Os registros das meninas foram os mais detalhados. O símbolo cristão “Khi-Rho” foi o que mais chamou atenção dos estudantes no interior da igreja, apareceu em 9% dos desenhos. Em 79% das frases apareceram as palavras “Gostei, descobri, adorei, Legal, bonito, maravilhoso”.

Percebemos que as ações que aguçaram sentidos simultâneos por parte dos estudantes foram mais lembradas. O sino foi mais lembrado pelos meninos, eles foram os que mais o tocaram, até sem autorização, o Cristo também foi mais lembrado pelos meninos, lugar onde eles brincaram de esconder e tentaram se juntar para o abraçar. As meninas dentro do ônibus se organizaram em grupos, no piquenique dividiram seus lanches com o cachorrinho que entrou na igreja, descobriram a casa depredada e em seus registros evidenciaram as descobertas, os sujeitos e o tempo ensolarado.

Dentre os diversos registros feitos pelos estudantes, o reconhecimento do bairro como um bom lugar para viver ficou muito evidente. Em uma conversa no início do ano, um dos alunos disse: “Eu não gosto de morar em “Ribeirão das Trevas”, porque não tem lugar para brincar direito.” Esse mesmo estudante ao final do projeto mudou sua narrativa e fez seu depoimento: “Eu gosto do meu bairro porque tenho muitos amigos”.

Ao analisar os registros dos estudantes foi notável que a experiência do passeio na igreja e a participação dos “Patrimônios vivos” no projeto foram as ações que mais chamaram a atenção dos estudantes. No decorrer do projeto percebemos o protagonismo das mulheres para a formação e desenvolvimento do bairro, mesmo em ações que, aparentemente, a força masculina seria essencial, sem a liderança delas, talvez não seria realizado. No início do projeto, quando pensamos em criar um “Museu itinerante”, tínhamos a expectativa de receber muitos objetos, relíquias, fotos, o que não ocorreu. Na verdade, recebemos das mães e responsáveis apenas três fotografias e uma liderança comunitária nos forneceu um acervo maior com aproximadamente 40 fotografias. Ao refletir sobre a situação, percebemos que para os estudantes as histórias orais trazidas pelos patrimônios vivos e o passeio à igreja foram muito mais relevantes do que a materialidade que esperávamos no início do projeto, como relíquias, fotos, etc. A exposição apareceu em apenas dois registros de estudantes.

Agora, deslocando para a avaliação das mães e/ou responsáveis, havíamos planejado avaliar todo o processo, presencialmente, entretanto, com a suspensão das aulas devido à

pandemia da Covid-19, disponibilizamos o formulário via Google Forms pelo whatsapp. Foram respondidos 14 formulários, de aproximadamente 80 formulários enviados, acreditamos que a quantidade de formulários não respondidos diz respeito a falta de acesso à internet. A escola atende a um público com baixo recursos financeiros e de grande vulnerabilidade. Dos formulários respondidos a maioria avaliaram o evento como “Excelente. Conforme o gráfico a seguir, o que mais chamou atenção dos visitantes foram as atividades que tiveram a participação ativa deles e dos estudantes, como as bonecas de pano, as esculturas de fitas adesivas, a apresentação dos alunos, o desfile das crianças e das mães.

Dos formulários respondidos, 92% das pessoas não tinham conhecimento que em Ribeirão das Neves há muitos talentos reconhecidos internacionalmente. Somente 7% das pessoas declaram conhecer algum patrimônio cultural tombado em Ribeirão das Neves, 85% declaram que nunca visitaram um patrimônio e 15% visitaram a Igreja da Colina que está localizada no bairro vizinho. Ao avaliar a exposição com notas entre 0 a 10, 54% avaliou com dez pontos, 27% entre nove e oito pontos e 18% avaliou em cinco pontos. Para encerrar a parte da exposição a última pergunta foi uma pergunta aberta, “Você aprendeu algo novo através da exposição?” e seis pessoas responderam: *“Que em neves tem muitas coisas maravilhosas”, “Sobre vários patrimônios que não conhecia”, “Muitas coisas, principalmente que Neves tem coisas para se orgulhar”, “Sim. novas culturas”, “Sim. Neves não é tão esquecida, quanto pensei”, “Sim adquirir conhecimento sobre vários espaços culturais de Ribeirão das Neves”.*

Ao analisar os dados constatamos que a comunidade demonstra maior pertencimento ao bairro do que à cidade. 92% demonstraram gostar do bairro em que moram. Percebemos que esse pertencimento está relacionado com a contribuição e o protagonismo na formação do bairro: mais de 60% responderam que ajudaram a formar o bairro. A mesma relação de pertencimento com a escola se dá pelo fato dela ser uma conquista da própria comunidade, conforme exposição das lideranças comunitárias. Quanto ao pertencimento à cidade, percebemos uma mudança significativa nas respostas. Na primeira pesquisa realizada em abril de 2019, dos 54 formulários respondidos, 53% declararam não gostar da cidade onde moram, nessa nova pesquisa, em 2020, 14 formulários respondidos, esse número caiu para 23%. Ressaltamos que os dados do ano de 2020, aqui apresentados, devido ao baixo índice de respostas carecem de outras pesquisas para maior precisão dos resultados.

Durante o desenvolvimento do projeto percebemos a insuficiência de recursos didáticos sobre a história e, principalmente, sobre os bens culturais do município, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em conversas informais com professores e pedagogos do município sempre ouvia que a falta de materiais era um dos maiores desafios para trabalhar o tema. Ainda durante o projeto iniciamos a produção do recurso didático que detalharemos no próximo capítulo, assim como análise dos resultados das ações.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi, O perigo de uma única história, Tradução Juliana Romeu, São Paulo, SP. 2009.

ALMANSA, Sandra E. . Caleidoscópio Urbano: Olhares moventes sobre a cidade. Pixo - Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade, v. 3, p. 42-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel>.

edu.br/ojs2/index.php/pixo/article/view/17651, acesso junho de 2020.

ANDRADE, Wagner Luciano de; ANJOS, Viviane Ferreira dos. Desconstruindo estereótipos em Ribeirão das Neves, MG: Perspectivas e possibilidades Pedagógicas; Joinville, SC. 2015

BARBOZA, Rosângela; CRUZ, Glauber Eduardo Ribeiro; Educação Patrimonial E Patrimônios Nas Cidades De Santa Luzia E Ribeirão Das Neves Em Minas Gerais: Propostas Em Busca De Identidades; Brasil. JAMAXI v. 3 n. 2; 2019; Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/3299>

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Julho de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BONWELL, Charles C., and JAMES A. Eison. 1991. Active Learning; Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>, acesso em agosto de 2019

CAETANO, Liza Iole da S. A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas, Dissertação - (Mestrado) - UFMG, Belo Horizonte, 2021; Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38373>, acesso em 13 de julho de 2022

CAETANO, Liza Iole da S. Paródia Rap da felicidade - dissertação de mestrado, audiovisual, Belo Horizonte, 2021; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aBIOxLRYVal>, acesso em 25 de julho de 2022.

CAETANO, Liza Iole da S. Paródia Baby Shark \_ Patrimônio Cultural “Ribeirão das Neves”, audiovisual, Belo Horizonte, 2019; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-hzzWriyWNk&t=18s>, acesso em 25 de julho de 2022.

CAETANO, Liza Iole da S. Paródia Baby Shark \_ Patrimônio Cultural “Ribeirão das Neves”, audiovisual, Belo Horizonte, 2019; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-hzzWriyWNk&t=18s>, acesso em 25 de julho de 2022.

CURY, Paula, G.; Patrimônio + educação, políticas de gestão: novas perspectivas, largas possibilidades, Dissertação de mestrado, UFMG, 2012; Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-97XGM2> acesso: janeiro de 2020.

DUTRA F., Soraia; NASCIMENTO, Silvania S. do. A educação no entre lugar museu e escola: um estudo das visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. Educação revista quadrimestral, Porto Alegre, v. 39, p. 125-134, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 3

GOFFMAN, Erving, Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada Tradução: Mathias Lambert. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1963.



IBRAM, Plano Nacional Setorial de Museus - 2010/2020- Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus. – Brasília, DF: MinC/Ibram, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 3ed. Campinas, São Paulo; Alínea, 2010.

LOUZADO, Eduardo Alexandre. Patrimônio cultural de Rio Pardo/RS: a educação patrimonial como mediadora dos conflitos entre o tombamento e a salvaguarda patrimonial. Orientadora: Heloisa Helena Fernandes Gonçalves da Costa. 2018. 91 p. Dissertação - UFSM, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14212/DIS\\_PPGPC\\_2017\\_LOUZADO\\_EDUARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14212/DIS_PPGPC_2017_LOUZADO_EDUARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 1 mar. 2020.

OSMAR, H. R. S.; STEPHAN, I. I. C. Segregação na região metropolitana de belo horizonte: o estigma de Ribeirão das Neves/MG. Revista Políticas Públicas & Cidades, v.3, n.2, p. 128 – 144, mai/ago, 2015.

SANTOS, Anderson Cunha, Patrimônio cultural e história local: a educação patrimonial como estratégia de reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença à cidade de Contagem - Belo Horizonte, 2017. 116 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado) - UFMG.

## Formação continuada de introdução às metodologias ativas na rede municipal de ensino de Ribeirão das Neves

**Liza Iole da Silva Caetano**

*Professora da Educação Básica, atualmente Gerente de Educação Integral, graduada em Pedagogia e em Letras, Mestra em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*

**Dolores Kícila Alves Carlos**

*Secretária Municipal de Educação, graduada em Letras, especialista em Educação de Jovens e Adultos e Inspeção Escolar, Faculdade de Educação de São Luís.*

**Paula Peixoto Guimarães Takahashi**

*Superintendente de Ensino, licenciada em Pedagogia, especialista em psicopedagogia, Fundação Educacional Monsenhor Messias*

**Simone Elina Paula**

*Coordenadora Pedagógica, atualmente Gerente de Ensino Fundamental I, graduada em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, Universidade FUMEC*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.6

## RESUMO

O estudo apresenta o relato de vivência do minicurso de Introdução às Metodologias Ativas, desenvolvido no início do segundo semestre de 2021, com a equipe técnica, diretores e vice-diretores de sete escolas, participantes do Programa Escolas Criativas da Secretaria Municipal de Educação (SMED) em Ribeirão das Neves. A formação continuada teve como objetivo desenvolver ações institucionais para apresentar metodologias e técnicas para desenvolver a aprendizagem ativa, significativa e criativa dos estudantes. Por meio do minicurso foi possível ampliar a formação para todos os profissionais das escolas participantes e engajar esses profissionais para a adoção sistêmica da Aprendizagem Criativa na Rede Municipal de Educação de Ribeirão das Neves.

**Palavras-chave:** aprendizagem criativa. prática de ensino. formação docente. educação pública. Ribeirão das Neves.

## INTRODUÇÃO

A cidade de Ribeirão das Neves se localiza na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), capital do estado de Minas Gerais. Embora seja a sétima cidade mais populosa de MG, segundo estimativa de 2020, ela agrega cerca de 338.197 habitantes e revela um dos piores IDHS da região metropolitana. A rede Municipal de Ensino atende aproximadamente 30.000 estudantes em 70 escolas. Grande parte dos estudantes mora em ocupações nas redondezas e muitos deles são filhos de detentos reclusos em uma das seis penitenciárias da cidade. Trata-se de uma comunidade de baixa renda, maioria afrodescendentes, filhos de pais com baixa escolaridade e vínculo empregatícios informais. Percebe-se na Educação um caminho promissor para a transformação da realidade.

Segundo pesquisas norte-americanas, “das crianças de todo o mundo que começaram o ensino fundamental este ano, 65% acabarão em empregos ainda não inventados.” (BENVENUTI, 2017). Nesse contexto, urge a necessidade de se preparar e também preparar os estudantes para lidarem com as incertezas e experimentarem coisas novas e se desenvolverem como pensadores críticos e criativos, conforme às dez competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O isolamento social gerado pela pandemia da Covid-19 intensificou as desigualdades e assim expôs na “vitrine” as fraquezas e o despreparo estatal frente às grandes crises. Embora a humanidade já tenha enfrentado diversas crises, mostra-se perceptível a fragilidade em lidar com o imprevisível (MORIN, 2021). O contexto pandêmico alargou as desigualdades e agravou os problemas enfrentados na educação não só municipal, mas também nacional. O terror, o medo, a incerteza, a insegurança, a privação da liberdade e os impactos causados pela pandemia deixarão marcas e cicatrizes incuráveis em nossas escolas e na sociedade.

Diante desses novos desafios, o município de Ribeirão das Neves, por meio da Secretaria Municipal de Educação, busca engajar a comunidade escolar e proporcionar oportunidades de exploração das expressões criativas aos profissionais da educação e aos estudantes, por meio da Adoção Sistêmica da Aprendizagem Criativa na Educação. De modo a propiciar o desenvolvimento integral do educando e a redução das desigualdades, assim como possibilitar

mais oportunidades de aprendizagem e reduzir a exclusão digital. Requer mudar a própria concepção, o tipo de formação oferecido, o currículo, as práticas de ensino, assim como as estruturas escolares. Dessa maneira, a Aprendizagem Criativa não se pode fazer reproduzindo “mais do mesmo”. Faz-se necessário criar um ambiente onde a criatividade floresça com a aprendizagem ativa.

## A APRENDIZAGEM CRIATIVA E APRENDIZAGEM ATIVA

O termo “Aprendizagem criativa” foi cunhado por Mitchel Resnick e pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT). O pesquisador chama a atenção para as experiências de aprendizagem proporcionadas pela linguagem de programação Scratch projetada para “auxiliar as crianças a aprender a pensar criativamente, raciocinar sistematicamente, e trabalhar colaborativamente” (RESNICK, 2012).

Conforme o autor Mitchel Resnik (2020), a Aprendizagem Criativa é uma abordagem educacional que reúne várias correntes pedagógicas, com maior ênfase no Construcionismo de Seymour Papert e em conceitos de Froebel, Piaget, Dewey, Montessori, Paulo Freire e outros educadores consagrados. O pesquisador americano aprofundou os estudos a partir de reflexões de Chen Jining, presidente da *Tsinghua University*, a maior universidade de engenharia da China, quando este percebeu que, embora os estudantes chineses apresentassem notas altas, na escola, não estavam preparados para as necessidades da contemporaneidade. Percebeu a necessidade de uma nova geração “X” de estudantes dispostos a assumir riscos e a experimentar coisas novas, ávidos por definir seus próprios problemas, em vez de apenas resolver problemas prontos. Para *Jining* é necessário promover aos estudantes o explorar, o experimentar, o expressar e o testar limites para que se desenvolvam como pensadores criativos. (RESNIK, 2020)

No tempo tecnológico é preciso saber lidar com as incertezas e mudanças usando a criatividade. Sabe-se que a Aprendizagem Criativa é fácil de descrever, mas difícil de implementar. Haja vista, a necessidade de engajar muitas pessoas e proporcionar oportunidades de exploração e expressões criativas.

A abordagem de Aprendizagem Criativa tem como base 4Ps: Projetos baseados em suas Paixões, em colaboração com os Pares e mantendo o espírito de Pensar brincando. Resnik (2020) reforça em seus estudos, baseados em Papert, sobre a importância do aspecto social da aprendizagem, e destacou as escolas de samba brasileiras como uma fonte de inspiração, pois juntam pessoas de todas as idades e níveis de experiências com um mesmo objetivo.

Nessa perspectiva, o brincar com tecnologias deve envolver interação, desenvolvimento, criação, experimentação e exploração e o erro é ressignificado como fonte de aprendizagem, pois é importante assumir riscos, é preciso criar um ambiente em que os estudantes se sintam confortáveis para errar, em que possam aprender com seus erros. Sugere em seus estudos o uso de jogos digitais como o Scratch.

### Construcionismo

Conforme Valente (2005), baseado no aspecto social de Paulo Freire, a comunidade deveria ser a fonte dos problemas a serem resolvidos por intermédio do computador, e as solu-

ções e os conhecimentos adquiridos pelo aprendiz deveriam retornar à comunidade, na forma de alguma melhoria a ser implantada. Desse modo, também baseado nos estudos de Seymour e de Freire, propõe o construcionismo contextualizado, quando o aprendiz engajado na construção de um produto significativo, usando a informática; constrói um produto relacionado a própria realidade.

Seymour Papert, tomando como base o construtivismo de Piaget, criou o termo construcionismo: para designar a produção de conhecimento que se realiza quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. O construcionismo se difere do construtivismo de Piaget, pois quando o aprendiz constrói um produto, a construção do conhecimento é baseada no fazer, no “colocar a mão na massa” e a interação é mediada por uma linguagem de programação, não apenas com objetos como defendia Piaget. Construcionismo é a construção do conhecimento que acontece no ambiente Logo. Esse conceito dá ênfase na construção de coisas, na criação de objetos de forma criativa. Para Papert, projetar nossa imaginação e ideias são a chave para o aprendizado.

Na aprendizagem Criativa, Resnick (2020) propõe “espiral da aprendizagem criativa” onde as crianças “imaginam o que querem fazer, criam um projeto baseado em suas ideias, brincam com suas criações, compartilham suas ideias e criações com os outros, refletem sobre suas experiências” (RESNIK, 2020). Conforme Valente, a ideia de ciclo – de movimentos contínuos para novas compreensões, é central nas teorias interacionistas que propõem a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento por intermédio da interação do sujeito com o seu meio. Esta idéia de ciclo, conforme Valente, está presente em teorias formuladas por autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, D’Ambrosio e Kolb. Uma educação baseada no ciclo de ações, o erro é o desencadeador das ações de reflexão e depuração.

## **Aprendizagem Ativa**

A aprendizagem ativa é uma abordagem metodológica, que visa envolver ativamente os estudantes por meio de discussões, resolução de problemas, estudos de caso, dramatizações e outros métodos. As metodologias ativas representam o aumento de responsabilidade sobre o aluno para a construção da aprendizagem. Já as abordagens passivas, voltadas para o método tradicional, como aulas expositivas, memorização, depositam a responsabilidade sobre o professor, de forma a transferir o conhecimento. Ressalta-se que a orientação e instrução do professor são de suma importância na sala de aula de aprendizagem ativa.

As atividades de aprendizagem ativa podem variar de acordo com os objetivos de cada professor, essas atividades podem ser curtas, desenvolvidas em uma única aula, ou longas, desenvolvidas em uma sequência de aulas, em pequenos ou grandes projetos. O tempo apropriado para executar uma atividade ativa dependerá dos resultados que você deseja alcançar.

## **Aprendizagem centrada no aluno**

A sala de aula centrada no estudante facilita o aprendizado, pois aumenta a motivação, o esforço e mantém a turma engajada. Esta abordagem exige que o educador perceba seus estudantes como seres individuais e únicos, respeitando o ritmo, tempo e especificidades de cada educando. Trata-se de um processo construtivo, relevante e significativo para o discente. Caminha junto com a “Aprendizagem significativa”, pois associa a construção do conhecimento

com às experiências e conhecimentos prévios dos alunos.

A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante encontra condições de acionar os conhecimentos prévios, para estabelecer significado e contexto, dessa forma seu aprendizado se torna pertinente e interessante. Para Moreira (2010) “é através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias” (p. 7), a aprendizagem significativa valoriza os conhecimentos prévios e possibilita a atribuição de significado pessoal aos novos conteúdos, contextualização e aprofundamento do conhecimento.

A abordagem centrada no aluno envolve mudanças nos papéis e responsabilidades de alunos e educadores. Diferente do método tradicional o estudante requer individualização, interação e integração na sala de aula que o tem como centro. Garantindo a autonomia, autenticidade e interação por meio da aprendizagem colaborativa

Buscou-se envolver os conceitos relacionados a aprendizagem criativa e aprendizagem ativa de forma prática e imersiva ao longo do minicurso de “Introdução às metodologias ativas” com dirigentes escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, conforme relata-se a seguir.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA MINICURSO “INTRODUÇÃO ÀS METODOLOGIAS ATIVAS”**

O minicurso “Introdução às metodologias ativas”, foi construído a partir da curiosidade que a equipe demonstrou com relação a Aprendizagem Criativa, inicialmente, pensou-se em realizar uma única oficina, para introduzir a prática mão na massa, na tentativa de planejar a oficina de forma colaborativa, surgiu a necessidade de ampliar a formação e disponibilizar um material teórico para subsidiar a prática desenvolvida. A formação foi organizada em três módulos: 1- O que damos atenção cresce, 2- Espiral da Aprendizagem, 3- Todos pela Educação. Os encontros presenciais ocorreram em três dias no início do segundo semestre de 2021.

No módulo um “O que damos atenção cresce”, focou-se em trazer reflexões sobre tudo o que focamos tende a expandir, nessa perspectiva focou-se no estudante, em investigação e na solução de problemas. Foram introduzidos o conceito de metodologias ativas e reflexão sobre a “Escola do futuro”, a escolas que queremos construir. Foram introduzidos temas como: Abordagens centrada no aluno e Aprendizagem Ativa, Aprendizagem por investigação e atividade em grupo: Utilizando o ‘Design Thinking’. Os objetivos dos três deste módulo eram que ao final os participantes pudessem utilizar as metodologias e técnicas de ensino voltadas para uma educação interativa, significativa e colaborativa; ministrar aulas interativas que envolvam e estimulem os alunos ativamente e que promovam o domínio sobre os resultados da aprendizagem e selecionar abordagens centradas no aluno para se concentrar na aprendizagem, criar e manter um ambiente.

No módulo dois “Espiral da Aprendizagem”, introduziu-se o termo Aprendizagem Criativa, por meio de oficinas “Mão na massa” em grupo, assim como apresentação de diferentes formas de avaliação do desenvolvimento do estudante por meio de portfólios, rubricas, autoavaliação, entre outras. Os objetivos desse módulo era que os participantes desenvolvessem um protótipo,

materializando a escola dos sonhos.

No módulo três, “Todos pela educação”, buscou-se trazer reflexões de que a transformação da educação municipal se dará por meio da prática crítica-reflexiva, formações docentes, reuniões comunitárias e envolvimento da sociedade. Assim como dialogar sobre a necessidade de promover uma educação pública mais justa, inclusiva e de qualidade, para promover o desenvolvimento integral dos estudantes em um contexto de “pós” pandemia. Os objetivos deste módulo eram que ao final os participantes pudessem aprimorar a prática profissional por meio da autorreflexão e do desenvolvimento profissional; criar uma sala de aula inclusiva que reconheça e atenda às necessidades de alunos

Os encontros presenciais objetivaram introduzir os conceitos de metodologias ativas, evidenciando a prática reflexiva e a construção de um “kit de estratégias” para auxiliar na prática docente e na avaliação de atividades criativas. O curso teve como temática “A Escola dos sonhos” e buscou em todos os encontros, apresentar metodologias e técnicas para desenvolver a aprendizagem ativa, significativa e criativa. Os objetivos que nortearam a formação foram:

- Determinar um significado para o termo “centrado no estudante”, “Aprendizagem Criativa”, “Aprendizagem Significativa” e exemplos de atividades associadas à essa abordagem de ensino e aprendizagem;
- Aplicar uma variedade de técnicas e atividades de aprendizado ativo planejadas para envolver a equipe técnica da SMED/RN; (Design Thinking, Diagrama SQA, Rubrica, Cartão de saída, autoavaliação...)
- Distinguir as características e os benefícios dos resultados baseados em desempenho e das abordagens utilizadas para instigar, envolver e avaliar os resultados dos alunos.

A avaliação da formação se deu de forma qualitativa por meio de observação, apresentação dos grupos, autoavaliação e registros ao final de cada encontro.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos encontros, observou-se o envolvimento da equipe, sensibilização do olhar sobre a temática e alegria em participar dos encontros. Nas apresentações dos grupos emanaram reflexões relevantes. A seguir relata-se algumas transcrições das falas dos participantes:

“precisamos valorizar as criações que se dão dentro das escolas”, “É necessário focar no ser humano, na abertura ao novo com foco no “coração ensinável”, disposto a desconstruir, quebrar resistências e estar pronto a reconstruir, assim como ressignificar os espaços da escola”, “não adianta ter recursos e equipamentos se não mudarmos a forma de trabalhar”; “a mudança deve partir de nós, precisamos acreditar que é possível e transformar nossas escolas em um ambiente de criação, para que a escola deixe de ser um local de tensão”; “é preciso respeitar o limite do outro”; “O mais importante não é o produto final, mas sim o processo até chegar aquele produto”, “A sala de aula não acontece só dentro das quatro paredes, precisamos sair dessa limitação, a punição do menino é ficar preso dentro da sala”, “A escola precisa mais do que nunca trazer a família para dentro da escola e estreitar laços com a comunidade”, “Cada um tem uma luz, independente do seu modo, é preciso resgatar isso nos professores e lembrá-los que eles têm um papel fundamental para despertar uma faísca nos estudantes, a palavra de ordem agora é recomeçar de uma forma sensível, empática, cativante e criativa”, “Esse é o momento propício pois se considerarmos o contexto “pós” pandemia, após o isolamento social a escola se revelou

como o espaço desejado, representa 'o sair de casa', após quase dois anos de isolamento. (Acervo da SMED, 2021)

É notória a relevância das discussões e reflexões levantadas ao longo dos três encontros, o envolvimento e a disponibilidade em buscar soluções para a educação pública da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão das Neves foram visíveis e de suma importância para a tomada de decisão de futuras ações e formações institucionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência permitiu conhecer as peculiaridades do grupo, inseguranças e desejos, que possibilitaram planejar orientações compreensíveis e significativas aos profissionais da educação. Parte das oficinas realizadas durante o minicurso foram remixadas e desenvolvidas nas escolas participantes para todos os profissionais.

Constatou-se que o contato presencial foi de suma importância para promover o diálogo, a escuta ativa, a troca em ambiente coletivo e cooperativo, assim como a contribuição para a construção democrática de políticas públicas para a formação continuada na Rede Municipal de Ensino. Essas reflexões impulsionam a gestão a prosseguir neste caminho em busca do enfrentamento dos novos desafios, em prol da educação de qualidade e projeção de um futuro mais justo, inclusivo e democrático.

## REFERÊNCIAS

BENVENUTTI, Cristiane Dall' Agnol da Silva Vozes da pedagogia - da formação docente as tecnologias - 1ªED. Curitiba, Appris Editora, 2017

MOREIRA. M. A. Aprendizagem Significativa Crítica. Publicada também em Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, nº 6, pp. 83-101, 2005, com o título Aprendizaje Significativo Crítico. 1ª edição, em formato de livro, 2005; 2ª edição 2010

MORIN, Edgar. É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus; Tradução Ivone Castilho Benedetti, 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças repensando a escola na era da informática; tradução Sandra Costa. ed. rev. -. Porto Alegre Artmed, 2008.

RESNICK, M. Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos Porto Alegre: Penso, 2020.

VALENTE, José Armando. A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 238 p. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284458>. Acesso em: 3 Dec. 2020.



## **Currículo escolar e sua necessidade de adequação e contextualização multicultural: do formal ao real na prática pedagógica docente e atuação de gestores**

---

*José Adelmo Barra de Sousa*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.7

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo buscar uma análise sobre a adequação e contextualização multicultural do currículo escolar do formal ao real na prática pedagógica docente e na atuação dos gestores da escola Maria Antonieta de Paiva. O problema dessa pesquisa salienta o desconhecimento dos profissionais desta escola no que diz respeito à adequação curricular voltada para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos desta escola, pois o currículo escolar é um elemento de suma importância para o planejamento dos professores, ele possibilita a organização do educador, assim como também abrange todas as atividades desenvolvidas dentro da escola. . Porém, sabemos que será um processo longo, mas que, com a boa vontade e muito trabalho pode-se incutir na mentalidade de todos os envolvidos com o processo educativo desta escola a importância e as melhorias de se ter um currículo adequado multiculturalmente.

**Palavras-chave:** currículo escolar. adequação e contextualização multicultural. formal. real. prática pedagógica docente.

## INTRODUÇÃO

O currículo escolar é um elemento de suma importância para o planejamento do professor, pois possibilita organizar os conteúdos e as atividades, sendo ele um recurso para o educador, com flexibilidade diante da adequação para melhor atender às necessidades dos educandos. De forma ampla ou restrita, ele abrange as atividades desenvolvidas dentro da escola, o mesmo não se trata de um documento pronto e acabado, mas de algo a ser construído e repensado permanente dentro do contexto escolar, com a participação ativa de todos os atores envolvidos neste processo.

O currículo não compreende apenas os conteúdos do conhecimento, mas sim uma organização e sequência adequada, bem como os métodos que permitem um melhor desenvolvimento dos mesmos. Temos na atualidade três tipos: o real, o oculto e o prescrito.

O currículo real é aquele que ocorre dentro da sala de aula entre os educadores e seus educandos, este diz respeito às atividades planejadas e desenvolvidas dentro do projeto político pedagógico da escola e o plano de aula dos docentes. Importante frisar que este modelo é sempre enviado pelos órgãos que regem a educação nas diversas esferas de governo.

Currículo oculto pode-se definir currículo oculto da escola como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos através da escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, no entanto, ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, conquanto, igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização - ainda que não declarada - da função social de controle que a escolarização exerce.

A expressão currículo oculto pode, também, ser usada para caracterizar o conjunto das experiências vivenciadas pelas crianças antes que se transformem em alunos, representando um reflexo de seu universo cultural. Neste trabalho, porém, o termo está associado ao processo escolar, no intuito de descrever e analisar de que maneira repercute na sala de aula aquilo que a sociedade incorporou como legítimo, na ordenação e transmissão do conhecimento.

Para um entendimento mais abrangente de como opera o currículo oculto na escola, no espaço entre a pedagogia idealizada que se proclama e o que é efetivamente realizado na prática, Giroux (1986) propõe três insights essenciais:

As escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto sócio econômico em que estão situadas; As escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades; Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, mas construções sociais baseadas em pressuposições normativas políticas (GIROUX *apud* VALLANCE, 1986, p. 71).

Portanto, no âmbito educacional, destacam-se alguns fatores que, no decorrer do processo educativo, apresentam-se deficientes, dificultando o desenvolvimento educacional do aluno e contribuindo para que a temática seja existencial na escola em estudo.

O currículo escolar é um elemento fundamental na conjuntura educacional, pois ele pode ser considerado a alma do espaço escolar, portanto, discute-se a sua necessidade de adequação multicultural do formal ao real na prática pedagógica docente. Esta pesquisa terá uma importante relevância para todos os envolvidos com o processo educacional, pois visa compreender o uso deste instrumento para que a identidade cultural diante da defesa de um currículo que respeite a diversidade humana seja um direito no espaço escolar. Este trabalho não tem pretensão de ser um documento modelo, mas sim de pesquisar e apoiar a todos que quiserem trabalhar neste rumo, pois, certamente, este será um aporte para subsidiar os profissionais de educação a compreenderem o verdadeiro sentido do seu fazer docente.

O currículo multicultural surgiu desde então como uma crítica ao currículo unilateral, hegemônico, linear e homogeneizador constitutivo da realidade escolar como algo universal e, conseqüentemente, inquestionável. Influenciado pelo ideário pós-moderno, posiciona-se a favor de um currículo reconhecedor da pluralidade das identidades culturais que possibilitem a compreensão das contradições e dos conflitos existentes no processo de construção da cultura (SILVA, 2004).

Questiona-se, dessa forma, o silenciamento de vozes muitas vezes ocultadas por interesses econômicos e políticos no decorrer da história, que também colaboraram para a construção do conhecimento, e pela configuração da sociedade atual através de movimentos sociais libertários, de emancipação política na tentativa de se estabelecer como voz ativa nas decisões sociais e políticas.

Trata-se, portanto, de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações. Ao entender que o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades (SILVA, 2004), percebemos que o mesmo atua ao estabelecer mecanismos de controle e manutenção ocultados através de estratégias didáticas e metodológicas aceitas como necessárias no cenário educacional.

Entende-se que o estudo sobre o currículo é altamente relevante no meio pedagógico, uma vez que a maioria dos educadores, ou mesmo gestores e políticos, utilizam esse termo sem saber o real significado dele. Assim, procuraremos estudar como o currículo é concebido e implementado no meio escolar, com ênfase específica em seus desdobramentos nas ações que são desenvolvidas e que chegam ao processo ensino-aprendizagem (MILANESE, 2013).

Estamos convictos de que para a educação básica avançar em qualidade é preciso com-

preender como gestores escolares e professores introduzem os elementos culturais dos diversos grupos no currículo durante os trabalhos que são desenvolvidos nas escolas, especialmente nas salas de aula, a fim de garantir a identidade cultural de seus discentes (MILANESE, 2013). Este estudo ganha relevância pessoal quando surge a oportunidade de melhorar consideravelmente os conhecimentos acerca do assunto currículo, direcionando a aplicabilidade da prática pedagógica e possibilitando um novo olhar sobre a importância de um elemento tão importante como o currículo, em que o mesmo sendo bem direcionado e elaborado garante a qualidade do ensino aprendizagem diante das práticas pedagógicas.

Diante da relevância social destaca-se a possibilidade de levantar informações que melhorem o trabalho de gestores e professores em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o melhoramento do processo de ensino aprendizagem da escola Maria Antonieta de Paiva, portanto, através do currículo a escola encanto instituição social será capaz de contribuir na formação da identidade cultural de seus cidadãos, sendo assim, a escola precisa determinar em suas diretrizes ações que contemplem o respeito a diversidade humana sendo o ambiente escola um espaço de diversas culturas. Assim, cabe a escola saber como utilizar o currículo para a construção da identidade humana.

A relevância científica deste projeto se dá mediante a importância de um estudo que desperte a atenção dos docentes e dos gestores para a importância da adequação curricular que tem uma finalidade de fazer do trabalho docente um verdadeiro caminho para a construção da cidadania, portanto, a elaboração de um documento para servir de base para futuros estudos e de pesquisa para gestores e professores espelhando a necessidade e a importância da adequação como garantia de direitos e permanência de identidades no espaço sócio educacional.

O âmbito educacional demonstra a cada dia as fragilidades diante da sua conjuntura organizacional. O Brasil enfrenta na atualidade rigorosas críticas pelos cientistas educacionais sobre a precariedade que vem ocorrendo nas escolas públicas brasileiras, em que estes reflexos acabam por direcionar o Brasil diante do contexto mundial como um dos países que além da forte crise econômica que vem enfrentam destaca-se pelo grave índice de decadência do ensino sendo este exposto diante das mídias comunicativas que divulgam negativamente os índices e estatísticas espelhando os baixos índices de desenvolvimento educacional ocorridos nas escolas brasileira.

Portanto, a necessidade de compreensão dessas mazelas educacionais direcionam este estudo para a investigação das fragilidades em elementos desta conjunta que contribuem para este lamentável quadro que se apresenta a educação pública brasileira, a preocupação com a adequação do currículo e sua contextualização diante da cultura local, enfrenta a diversidade multicultural direciona a reflexão do funcionamento e da aplicabilidade da prática docente assim como a atuação dos gestores educacionais em compreender a necessidade da realização dessas mudanças educacionais que se fazem tão urgentes e necessárias no contexto educativo no município de Acará/PA.

Esta temática é muito importante para a produção de uma pesquisa voltada para este tema porque vai revelar dados que poderão nortear estudos para adequar os currículos as multiculturalidades de cada aluno, vimos com isso a possibilidade da alteração dos currículos escolares não só da escola pesquisada, mas de todas as escolas do município de Acará/PA.

## HISTÓRICO E PERSPECTIVAS CURRICULARES

A educação atual passa por inúmeros obstáculos, vários aspectos são pensados e estudados em prol da qualidade de ensino, porém, o que se identifica como elemento chave nesta complexidade são as características curriculares e o seu funcionamento (SANTOS, 2009).

O currículo é um instrumento de função socializadora, um elemento essencial à prática pedagógica, pois está estritamente ligado às variações dos conteúdos, à sociedade e à profissionalização dos docentes (ARAÚJO, 2003). A educação tem poder impar na sociedade, através dela que o conhecimento é distribuído e o currículo passa a ser considerado como um veículo de interesses sociais que concordam com valores e crenças dos grupos dominantes (MOREIRA, 2003).

O currículo é o enfoque principal da educação, pois é só através dela que acontecem os processos de mudanças. O mundo está em movimento acelerado de transformações e a escola, como veículo socializador, deve oferecer um currículo que acompanhe essas mudanças para que não se torne algo obsoleto, sem funcionalidade quando relacionarmos com outras instâncias de informações tão próximas e tão presentes na vida da humanidade (MOREIRA, 2003).

Com o propósito de desmistificar a dicotomia entre o fazer e executar o currículo é que busquei suporte teórico para aprofundar meus conhecimentos nesta área tão importante da educação, visando identificar os fatores que compõe essas discussões (ARAÚJO, 2003)

Neste contexto podemos utilizar os seguintes autores para respaldar essa temática em primeiro podemos citar Sacristan (2000) ele determina quando nos referimos e quando falamos de política curricular.

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e iniciando a autonomia diferentes agentes tem sobre ele, intervindo, desta forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática escolar educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTAN, 2000, p.109).

Depois citaremos como autor de respaldo para nossa pesquisa Gadotti (2000), ele determina que a escola não está disposta a um único sistema, a escola é de todos e para todos. A escola por si, não resolve a questão curricular, mas ela e seus agentes internos (gestão, professores e alunos) são fatores imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Um sistema único e descentralizado supõe objetivos e metas educacionais claramente estabelecidas entre a escola e o governo, visando a democratização do acesso e da gestão e a construção de uma nova qualidade de ensino fundada nas necessidades básicas de aprendizagem da comunidade (GADOTTI, 2000, p.10).

Zabala (1998), ao se referir ao fazer pedagógico, não descarta a possibilidade de utilização dos materiais curriculares e sim uma reavaliação dos mesmos em função da demanda escolar. Os materiais curriculares, como variável metodológica, seguidamente são menosprezados, apesar deste menosprezo ser coerente, dada a importância real em que tem estes materiais (ZABALA, 1998).

É nessa perspectiva que propomos uma análise da realidade escolar atual, tal como se dá o processo educacional e a relação que se deve estabelecer entre responsabilidade social e

o papel da escola, pois o currículo nos níveis de educação obrigatória pretende refletir o esquema socializador formativo e cultural que a instituição escolar tem (SACRISTAN, 2000). Para se ter o “x” da questão é necessário esclarecer o conceito de currículo e só então relacionar seus problemas aos fatores reais e atuais da educação

Muitos teóricos se assemelham, outros divergem quando se conceitua o currículo, porém, o que se percebe é que esta discussão no âmbito pedagógico é muito recente, normalmente atribuímos essa problemática aos comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, mas todos esses aspectos estão ligados entre si e todos são responsáveis por essa construção e disseminação, porém é necessário um olhar minucioso no que se refere a prática curricular e a complexidade em que ela está envolvida, pois o fazer pedagógico deve ter a excelência das mudanças e transformações sociais (SACRISTAN, 2000).

Grundy (1987 *apud* SACRISTAN, 2000) analisa-o como: O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural; isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e série de práticas educativas. O currículo não pode ser associado a apenas um documento didático, seu aspecto é bem maior e abrange uma gama de caracteres do âmbito educacional e social simultaneamente, essa relação significa uma organização das experiências humanas em prol da prática educativa, porém seu conceito abrange diversos seguimentos da educação (SACRISTAN, 2000).

De acordo com a expressão de Grundy (1987), o currículo não pode estar fora e nem prévios as experiências humanas. É o que nos faz pensar em como acontece o processo ensino aprendizagem. E como se relacionam os envolvidos nestas perspectivas de educação.

O desenvolvimento científico e tecnológico visível. É necessário que a escola repense sobre a sua e como se processa dentro desse contexto atual. Pois o mito que a escola era a única fonte de conhecimento e de cultura já está ultrapassado. É lamentável que as aprendizagens escolares continuam sendo dissociadas da aprendizagem experimental dos alunos, pois essas experiências são recursos de libertação e de conscientização crítica. Para Sacristan (2000), esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdo dentro do currículo e a ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade

Desta forma, compreender o currículo através das sistematizações das experiências dos alunos significa relaciona-los a tradição cultural, a reflexão do contexto social, pois esse mecanismo de aprendizagem distribui o conhecimento completo, real e crítico, fazendo com que os alunos se tornem construtores do processo.

O currículo está basicamente ligado ao contexto educacional, mas para compreender seu significado deve-se conhecer as estruturas internas. Sacristan (2000) que estão ligadas ao enquadramento político, a divisão de decisão, ao planejamento, a tradução de materiais, ao manejo por parte do professorando das tarefas de aprendizagem e a avaliação dos resultados”

Sabe-se que o currículo escolar está presente e interferindo diretamente na vida de todos nós: gestores, educadores, educandos e a comunidade mais ampla. Mas nem sempre esta temática é bem compreendida.

É necessário lembrar que nem sempre esse rico patrimônio cultural presente no seio da sociedade tem sido valorizado e incluído no currículo escolar de uma maneira equilibrada.

Podemos ver, por meio de estudos deste campo, que sempre houve ao longo dos tempos o domínio de uma cultura sobre outra, com a imposição de uma monocultura no currículo escolar, mais especificamente a europeia enquanto colonizadora, a qual tem exercido uma supremacia sobre outras culturas, provocando uma relação desigual e conflito de identidade as colonizadas (MILANESE, 2013)

A sociedade contemporânea não aceita mais essa imposição de uma cultura sobre outra. Nesse sentido, entendemos que o currículo deve ser uma construção permanente, em que o multiculturalismo esteja nele presente (MILANESE, 2013)

De acordo com Pacheco (1996), no meio educacional o termo currículo é proveniente do vocábulo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, e que pressupõe duas ideias principais, uma de sequência ordenada, e a outra, de noção de totalidade de estudos.

Nos últimos tempos esse currículo ganhou relevância no campo educacional em nível de produção científica, sendo disseminado por programas, planos de intenções, dentre outras formas de aplicação. Vale ressaltar que o currículo foi também se afirmando nas experiências educativas de gestores e professores nas escolas, e com isso, muitas definições foram dadas, constituindo-se: para alguns teóricos como um termo polissêmico (por existir várias definições sobre ele), e para outros, não (por entenderem que o currículo ganhou diferentes definições, mas em épocas diferentes (SACRISTAN, 2000)

Não havendo uma única definição para esse termo, duas perspectivas são as mais compartilhadas pelos estudiosos desse campo: a do currículo formal e a do informal- ou currículo oficial e em ação.

O primeiro constituído enquanto atividade de planejamento a priori, que é realizada na preparação das políticas educacionais e na implementação dessas nas instituições de ensino, tendo como objetivo, atingir finalidades previamente estabelecidas.

O segundo, compreendido como o conjunto de ações ou de conhecimentos que mesmo não estando implícitos no currículo oficial, são veiculados e parecem na ação, no momento de execução das práxis pedagógicas de gestores e docentes ao lidarem com as questões de ensino.

Na segunda perspectiva, temos o currículo informal, ou currículo em ação, como materialização ou o desenvolvimento do currículo prescrito/formal/oficial. Nessa perspectiva informal o currículo ganha vida, e muitas questões não previstas no currículo formal aparecem. A partir da incorporação dessas duas perspectivas acordadas entre os autores desse campo, o currículo é compreendido como o conjunto de experiências educativas desenvolvidas que incorporam tanto aquelas ações ou atividades previstas como outras não previstas, mas que surgem no curso do desenvolvimento curricular (MILANESE, 2013, n.p.).

Assim como currículo, a avaliação também se define como formal e informal formal tem por finalidade medir e testar o quantitativo de conhecimento em face de objetivos preestabelecidos por especialistas “iluminados” em planejamento educacional, os quais “sabem” o que se faz necessário para uma formação “adequada” dos alunos frente às exigências do mercado de trabalho. O informal ocorre com mais frequência. Se ao nível formal da avaliação há a presença controladora do professor com o nível informal da avaliação, ocorre todo o processo do trabalho pedagógico: são olhares e palavras que censuram e reprimem determinados comportamentos

dos alunos.

Trazendo o estudo de currículo para campo pedagógico das instituições educacionais, conforme já salientamos anteriormente, ele também aponta para duas definições mais comuns que se integram. A primeira refere-se ao currículo planejado antes de ser executado, e a segunda, diz respeito a ação do que foi planejado. Nessa visão, o currículo formal é compreendido como um plano previamente planejado a partir de fins e finalidades, e o currículo informal, como o processo que decorre do referido plano, ou seja, é a ação ou desenvolvimento do currículo formal (MILANESE, 2013, n.p.).

A exemplo de alguns autores, entendemos o currículo como um termo polissêmico, ou seja, ele é carregado de ambiguidade, e por isso, provoca, muitas vezes, certa confusão terminológica em gestores e educadores. A palavra currículo aponta para uma diversidade de funções e conceitos, em função das perspectivas que se adota acerca da sua natureza e do seu âmbito. Assim, o currículo pode ser comparado a um jogo de regras, a programa, a projeto ou programa político. Enquanto programa político ele é repleto de intenções nada neutras, ou seja, por trás do político que inspirou o programa, existe a intenção de defender os interesses de determinados grupos culturais.

O currículo escolar é mínimo e fragmentado na maioria das vezes, deixa a desejar tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem oferece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdo não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto, que favorece a aprendizagem. (PETRAGILIA, 2001 p.69).

Com base neste pensamento, o autor citado nos deixa claro que há um distanciamento da unificação dos saberes e que os mesmos não se integram de maneira tranquila. Através dessa reflexão que o autor faz acerca do currículo escolar, podemos entender que, em parte, as dificuldades do ensino-aprendizagem para as crianças e o seu insucesso escolar, são, muitas vezes, ocasionadas por determinados elementos do currículo. A falta de uma visão macro do conhecimento sobre ele pode ser um dos fatores que contribuem para o insucesso escolar de muitas crianças que se encontram na escola pública brasileira.

Para Pacheco (1996), nessa visão, o currículo enquanto projeto educativo e didático sustenta três ideias-chave: a de um propósito educativo em função de finalidades; a de um processo de ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e atividades e; a de um contexto específico, o escolar ou da organização formativa.

A partir dos estudos efetivados até aqui, pode-se perceber que existem autores que pensam o currículo como um plano de estudo fechado ou a um programa de estudo muito estruturado: com objetivos, conteúdos e atividades de acordo com as disciplinas. Por outro lado, há autores que defendem uma perspectiva mais aberta do currículo, a qual incorpora as experiências e as narrativas cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo educacional, tanto na reelaboração do currículo/oficial quanto o desenvolvimento do currículo em ação/informal.

Trazendo o estudo de currículo para campo pedagógico das instituições educacionais, conforme já salientamos anteriormente, ele também aponta para duas definições mais comuns que se integram. A primeira refere-se ao currículo planejado antes de ser executado, e a segunda, diz respeito a ação do que foi planejado. Nessa visão, o currículo formal é compreendido como um plano previamente planejado a partir de fins e finalidades, e o currículo informal, como o processo que decorre do referido plano, ou seja, é a ação ou desenvolvimento do currículo formal (MILANESE, 2013, n.p.).

O multiculturalismo é um termo que descreve a existência de muitas culturas numa re-



gião, cidade ou país, com no mínimo uma predominante, sendo assim uma pluralidade cultural que convive de forma harmônica.

O multiculturalismo é o reconhecimento das diferenças, da individualidade de cada um, ele também define a diversidade cultural, pois ela existe de fato na formação social em nosso país, inclusive ultrapassando a barreira do universal em tempos de globalização econômico-cultural. Mas, apesar do reconhecimento da importância do multiculturalismo, atualmente, ainda se vive uma tendência cultural de homogeneização cultural, ou seja, o desejo de grupos hegemônicos tornarem como padrão universal certos costumes ou valores; os veículos de comunicação de massa cuidam dessa tarefa (MILANESE, 2013) o Brasil o convívio multicultural não deveria apresentar dificuldade alguma, afinal a sociedade brasileira resulta da mistura de três raças – negro – branco – índio, cada um com seus costumes, seus valores e modos de vida, e da adaptação dessas culturas uma das outras numa “quase reciprocidade cultural”, e dessa mistura é que surge um indivíduo nem branco, nem preto e nem índio simplesmente cidadão brasileiro.

Alguns países, incluindo o Brasil, vivem este modelo de multiculturalismo, pois, fala-se muito em igualdade e solidariedade como forma de atenuar os problemas e os preconceitos contra grupos minoritários, mas muito pouco se faz para corrigir distorções.

No multiculturalismo crítico as pessoas tentam enfatizar uma nova forma de responder as condições do mundo contemporâneo e multicultural. Essa resposta geralmente vem sendo empreendida por meio do conhecimento-emancipação, um conhecimento que se dirige do colonialismo para a solidariedade, em que grupos explorados saem dessa condição com seus esforços e a solidariedade de outros grupos, no qual todos saem com suas identidades fortalecidas (MILANESE, 2013, n.p.).

Para Moreira (2002), a solidariedade é uma forma de conhecimento obtida a partir do reconhecimento do outro, nesse sentido, todo conhecimento-emancipação tem uma vocação multicultural.

É evidente hoje a necessidade de uma postura multicultural por parte de gestores e professores, bem como, dos cursos propiciarem a temática do multiculturalismo na formação inicial. Não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas, trata-se reconhecer o outro como pessoa e não a outra cultura como matéria a ser estudada.

Vieira (2002) aborda a educação contemporânea e os aspectos que influenciaram esse sistema. Dos fatores destacados um bastante pertinente para a reflexão de que a escola por si só não garante os desafios modernos. Vieira (2002) transferiu de forma grandiosa a responsabilidade dos pilares da educação ao sistema de gestão da escola, ou seja, aprender a conhecer, aprender a fazer aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO 1999) não é função do sistema escolar como um todo, mas competências a serem conquistadas pelo gestor educacional.

Um sistema rico descentralizado supõe objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre a escola e o governo, visando a democratização do acesso e da gestão e a construção de uma nova qualidade de ensino, fundada nas necessidades básicas de aprendizagem de comunidade. (GADOTTI, 2000, p.31).

A educação numa perspectiva de mudança curricular envolve todos os grupos sociais. Paulo Freire em uma das mais conceituadas citações. Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo destaca a importância do meio como estratégia de aprendizagem. Desta forma vale analisar o funcionamento da escola e os aspectos sociais que a envolve.

## COMPETÊNCIA DOS GESTORES

O termo competências tornou-se popular já há alguns anos, como meio de concentrar algum foco nas iniciativas desenvolvidas de pessoas (TOPPING, 2002), surgido num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, mundialização da economia, exarcebamento da competição dos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e flexibilização dos processos de produção do trabalho.

O gestor escolar, como já visto antes, passou a ter uma gama de ações no dia a dia de trabalho, além das já tradicionais administrativas, absorvendo também os aspectos pedagógicos. Em estudo realizado sobre os perfis de liderança, Polon (2011) e Sammons (2008), utiliza-se do conceito de escola eficaz, aquela que o aprendizado dos seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante, para introduzir que a liderança do gestor escolar é desejável e importante nas condições de favorecimento da eficácia em educação.

## COMPETÊNCIA DOS PROFESSORES

O papel do professor, para Del Prette (1996), enquanto participante, condutor e mediador dessas interações educativas necessita, além da competência profissional, um repertório bastante diferenciado das habilidades sócio-cognitivas como planejar, avaliar e fornecer feedback, planejamento e coordenação de atividades de grupo, flexibilidade para mudanças na atuação, percepção das demandas imediatas do contexto escolar, entre outras questões que dizem respeito à formação do profissional contemporâneo, que está centrado nas relações interpessoais, principalmente no que se refere ao magistério.

A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Perrenoud (2000) fala de esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação. A competência implica em uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. A educação é um campo em constante evolução, o que exige que os professores sejam sempre atualizados e acompanhando o desenvolvimento. Portanto, as habilidades necessárias para ser um bom professor estão se atualizando e você precisa adicionar algumas características que ganharam força nos últimos tempos e são essenciais. Pensando nisso vamos estipular aqui dez competências que deverão fazer parte do currículo do professor moderno (PERRENOUD, 1999).

**Comprometido:** essa é essencial porque os professores precisam estar comprometidos com o seu trabalho e com a educação dos jovens. A responsabilidade que está nas mãos de um professor é enorme, por isso deve estar ciente disto e amar sua profissão.

**Preparado:** a formação acadêmica é outras das competências tradicionais que são exigidas de um professor. Esta exigência está aumentando em uma sociedade mais preparada e competente. Quanto melhor estiver preparado o professor, o melhor. **Organizado:** uma boa organização do curso e planejamento prévio são fatores chave para o sucesso. É muito importante que o professor organize um plano de estudo para ensinar adequadamente e elaborá-lo para

ter tempo de abordar todos os temas plenamente. Tolerante: em uma sociedade cada vez mais diversificada e multicultural, é necessário que o professor não tenha preconceitos e trate igualmente a todos os alunos sem mostrar favoritismo. Aberto para perguntas: a discussão e colaboração em sala de aula são essenciais para incentivar os alunos e implementar novas técnicas de ensino. O professor deve estar aberto para responder as perguntas dos alunos e deve se mostrar colaborativo. Narrador: uma das melhores maneiras de ensinar e transmitir ideias é através de histórias. Os melhores professores usam estes métodos em suas aulas durante séculos. Devido a eficácia esta técnica é utilizada hoje, não só pelos professores, mas também por muitos outros profissionais, como especialistas em marketing em suas campanhas. Inovador: o professor moderno deve estar disposto a inovar e inventar coisas novas, tanto técnicas de ensino e aplicativos educacionais, ferramentas de TIC e dispositivos eletrônicos. O professor moderno deve ser o primeiro a buscar isso e trazer para a sala de aula. Entusiasta de novas tecnologias: o professor moderno deve não só ser inovador, mas também um amante de novas tecnologias, sejam elas qual forem, devem se antecipar aos alunos e estar em constantes buscas pelas TICs, para implementar sua sala de aula. Sociais: uma das competências tradicionais da professora e estar aberta as perguntas. O ensino tradicional deve enfatizar esta competência e levar a conversa para as redes sociais para explorar as possibilidades do lado de fora da própria classe. Geek: no melhor sentido da palavra, internet é a maior fonte de conhecimento que o homem já construiu, então o professor moderno deve ser uma pessoa curiosa. Alguém que está sempre pesquisando e procurando dados e novas informações que possa usar para desafiar seus alunos.

## **A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TICS COMO FATOR DE ATRATIVIDADE**

As Tecnologias de Informação e Comunicação as TICs, nos dias de hoje são de fundamental importância no setor educacional e tem um fator atrativo muito importante, ninguém se imagina hoje em qualquer ambiente da sociedade sem aparatos como: computador, celular e internet, e a escola jamais poderá fechar os olhos para essa eminente realidade.

O termo TIC refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com tecnologias de comunicações e tem na internet a sua mais forte expressão, como fator de atratividade dependendo de cada professor pode ser de muita ajuda no aprendizado dos alunos, pois lançando mão dessas tecnologias os docentes poderão estar ensinando e ao mesmo tempo divertindo seus alunos.

As TICs têm a função de proporcionar através do hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem, ampliando o horizonte entre o real e o virtual, expandindo assim o seu uso e suas potencialidades. Essa tecnologia ao aluno uma infinita possibilidade de conteúdos educacionais em formato digital de alta qualidade, com um potencial enorme de aproveitamento e reutilização, oportunizando assim a redução de custos e viabilizando no futuro uma inclusão digital, permitindo a indivíduos excluídos e carentes aos meios de aprendizagem através das novas tecnologias. (PRETO, 1999).

Buscar nova postura não é fácil. As escolas com seus programas de formação continuada devem preparar seus profissionais para se tornarem capazes de superar barreiras. Segundo Nóvoa (2002), aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa,

como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Então, a formação continuada que promove estudos, pesquisas e experiências, realizadas com o objetivo de crescimento profissional e pessoal, orienta o docente para um melhor desempenho em sua prática pedagógica.

Lembrando que quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2000). Percebemos que ensinar através das TIC, requer uma profunda reflexão sobre a visão de conhecimento fragmentada e fora da realidade. Requer também, uma revisão sobre o papel do professor para que o mesmo torne-se um promotor da aprendizagem. E que tal aprendizagem seja fruto da interação do aluno com o conhecimento em construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, foi possível constatar a grande falta de conhecimento e descaso dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre o tema em questão. Após todo os estudos efetuados em diversas obras de renomados autores juntamente com pesquisa de campo estamos convictos que respondemos a todos os objetivos propostos neste estudo de como ocorre a contextualização multicultural na escola, como é a prática docente aplicada no processo ensino aprendizagem e, por fim, como atuam os gestores diante do contexto de adequação multicultural.

E como é prejudicial para o modelo de educação atual pois a contextualização curricular é primordial para que a aprendizagem seja de fato significativa e prazerosa e que o aluno realmente sinta interesse de aprender.

O respeito pela diversidade é primordial nesse espaço de aprendizado. Nas escolas brasileiras o processo educativo nos últimos anos vem sofrendo grandes indagações no que diz respeito ao currículo escolar onde estes sofrem grandes influencias de concepções teóricas curriculares que buscam nortear o processo educativo, porém, ainda ver-se as escolas presas em currículos passivos e homogêneos que não dá vida a essa escola tornando um ambiente dissociado do vivencial de seus alunos, ou seja, a criança prefere estar fora da escola do que dentro dela, uma vez que a escola não consegue se ver no espaço educativo.

Como a diversidade é característica da espécie humana nos saberes, modos de vida, culturas, personalidades, meios de perceber o mundo, o currículo precisa priorizar essa universalidade. A instituição escolar não pode isentar-se do seu compromisso enquanto propiciadora de formas acolhedoras da diversidade.

O currículo, pensado em toda a sua dinâmica, não deve se limitar aos conhecimentos relacionados as vivencias do educando, mas precisa introduzir sempre conhecimentos novos que, de certa forma, contribuam para a formação humana dos sujeitos, é errado pensar que a escola hoje é apenas para repassar seus conteúdos das disciplinas. “Nessa perspectiva, um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos no acesso aos bens culturais e ao conhecimento” (LIMA, 2006). Assim, teremos um currículo a serviço da diversidade.

A ética manifesta-se para nós, de maneira imperativa, como exigência moral. O seu imperativo origina-se numa fonte interior ao indivíduo, que o sente no espírito como injunção de um dever. Mas eles provem também de uma fonte externa: a cultura, as crenças, as normas de uma

comunidade. Há certamente, também uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente, essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo em comum.

Como vimos as três instancias indivíduo sociedade espécie formam uma tríade inseparáveis. O indivíduo humano, mesmo na sua autonomia, é 100% biológico e 100% cultural. Apresenta-se como o ponto de um holograma contém o todo mesmo sendo irreduzivelmente singular.

A ética tem fontes, raízes, está presente como sentimento do dever, obrigação moral, permanece virtual dentro do princípio de inclusão, fonte subjetiva individual da ética.

Doravante a ética só tem a si mesma como fundamento, mas depende da vitalidade do circuito individual/espécie/sociedade, cuja vitalidade depende da vitalidade da ética.

Vale repetir, o ato moral é um ato de religação: com o outro, com uma comunidade, com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana.

Esta crise ética de nossa época é, ao mesmo tempo, crise de religação indivíduo/sociedade/espécie. Importa refundar a ética, regenerar as suas fontes de responsabilidade e solidariedade que significa ao mesmo tempo, regenerar o circuito de religação indivíduo - espécie - sociedade na e pela regeneração de cada uma dessas instancias. Essa regeneração pode partir do despertar no interior da consciência moral, do surgimento de uma fé ou de uma esperança, de uma crise, de um sofrimento, de um amor e, hoje, do chamado vindo do vazio ético, da necessidade que vem da deterioração ética.

Hoje a preocupação com a ética espraia-se por todas as áreas do saber incluindo a comunicação, a genética, a biologia, a medicina etc. podemos que a preocupação com a ética se tornou universal e está presente em todos os âmbitos da vida humana.

Embora educação e ética estejam relacionados desde os primórdios de nossa civilização, esta discrepância entre a teoria e a prática também sempre foi muito nítida. Ao mesmo tempo em que todos reconhecem a importância da relação ética/moral e educação, tanto nas famílias, nas instituições sociais, na mídia e também na própria escola, o tratamento dispensado a ética demora antes menosprezo que apreço. No caso da escola, por exemplo, certamente não há diretor, nem orientador ou professor que não se digam comprometidos com a relevância da ética para o agir educativo.

Mesmo assim, ao primeiro olhar sobre a estrutura curricular e o cotidiano escolar, constatamos que a ética ocupa um lugar bastante singelo, muitas vezes restrito a um recorte disciplinar ou, quando muito, a uma atividade transversal. Na raiz desse aparente ou real desinteresse há, a meu modo de ver, uma questão muito concreta, o que pode ou deve a escola fazer, em termos de educação ética, no contexto de uma sociedade democrática e pluralista que não dispõe de valores em torno dos quais haja consenso e que, ademais, não está disposta a inculcar nos jovens valores ou formas de comportamento que não são partilhados por todos.

A sociedade multicultural, fortalecida pelo curso da globalização e da mobilidade social, em que partilham espaço múltiplas visões de homem, de vida e de mundo, veio agravar ainda mais este desnorreamento da educação e da escola. Há tantas disparidades que a todo o momento nos encontramos a porta do relativismo.

Não só as diferenças culturais de nível macro, como as existentes entre o primeiro e o terceiro mundos, mas também as de nível micro, existentes no interior das sociedades entre os vários grupos sociais, culturais e étnicos exigem formas diferenciadas de educação e ética.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília MEC/EEF. 1997

CENCI, Ângelo Vitório. O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral. Passo Fundo, 2000.

DEL PRETTE, Z. A. P & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão & Crítica*, 233-255.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos. Editora Vozes, 1993.

FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. 18ª. edição, Rio de Janeiro: Paz e Guerra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre, Editora Armed, 2000.

GIROUX, Henry, Teoria Critica e Resistência em Educação (para além das teorias da reprodução) Petrópolis, Vozes, 1986.

GODOY, Arilda s. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*; v. 35, n.2. mar/abr. 1995a;p. 57-63.

GRUNDY, S. Curriculum, The Falmer Press, 1987..

LIMA/COPPE/UFRJ. Laboratório Interdisciplinar de Meio Ambiente 2006. Avaliação Ambiental estratégica da Costa Norte. Ministério do Turismo. Rio de Janeiro.

LUCK, Heloisa, Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências, Curitiba: Positivo 2009b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, Jul./Dez. 2006, pp.98-113

MEC Ministério da Educação e Cultura, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996.

MILANESI, Irton. A avaliação da aprendizagem escolar. In: *Revista da Faculdade de Educação/ UNEMAT*, Ano III n 3/jan. jun./2005, Caceres-MT.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. "Currículo, identidade e diferença". In: MOREIRA, A.F. B; MACEDO, E.F. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p. 15-38.

- MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo na Contemporaneidade, Incertezas e Desafios Cortez, 2003.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2000.
- NÓVOA, Antonio. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 2002.
- PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. In: Pátio - Revista pedagógica. Porto Alegre, Brasil), n° 17, Maio-Julho, pp. 8-12. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, Suíça, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. Pedagogia Diferenciada, das intenções as ações. Porto Alegre: Editora Armed, 2000.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina, A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- POLON, Thelma Lucia P. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: 34a Reunião Anual da ANPED, 2011, Anais Natal/RN: Centro de Convenções, 2011.
- PRETO, Nelson de Luca (org). Globalização e Organização Mercado de Trabalho, Tecnologias de Comunicações, Educação a Distância e Sociedade Planetária. Ijuí Ed. Unijui. 1999.
- SACRISTAN, Gimeno. O currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Armed, 2000.
- Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012.
- SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: rigem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p.335-392.
- SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Currículo, conhecimento e cultura escola: pedagogia / Adriana Regina de Jesus Santos. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão Escolar, desafios a enfrentar 2002.
- ZABALA, Antoni, Prática Educativa, Porto Alegre Editora Armed, 1998.

**08**



# **Formação de professores de história: reflexões, práticas e relatos**

---

*Terezinha Maria Bogéa Gusmão*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.8



## RESUMO

Em um contexto social de profunda crise de valores, atitudes e distorções ideológicas, destaca-se o papel do professor de História, que busca novos recursos e práticas pedagógicas. O professor pode ajudar a sociedade usando o ensino de História como instrumento de luta e transformação social, levando os alunos a criticidade dos fatos, observando-os de maneira mais crítica e reflexiva. A postura desse tipo de professor assume papel, sobretudo, político e social, nos fazendo compreender a sua importância e do ensino de História na educação básica. Diante dos desafios e das necessidades do professor de História de Arari-MA, principalmente neste momento pandêmico, onde o Novo Coronavírus surpreendentemente fez o docente se reinventar e superar alguns limites é que consideramos relevante para esta pesquisa compreender quem é e o que pensa esse docente acerca da sua profissionalidade, atrelando-o ao processo de formação continuada que deve promover debates e mudanças em sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** professores. ensino de história. práticas.

## ABSTRACT

In a social context of deep crisis of values, attitudes and ideological distortions, the role of the History teacher, who seeks new resources and pedagogical practices, stands out. The teacher can help society by using the teaching of History as an instrument of struggle and social transformation, leading students to criticality of the facts, observing them in a more critical and reflective way. The posture of this type of teacher assumes a role, above all, political and social, making us understand its importance and the teaching of History in basic education. Faced with the challenges and needs of the History teacher of Arari, especially in this pandemic moment, where the New Coronavirus surprisingly made the teacher reinvent himself and overcome some limits, we consider it relevant for this research to understand who he is, what he thinks and what he does. This teacher about their professionalism, linking them to the process of continuing education that should promote debates and changes in their pedagogical practice.

**Keywords:** teachers.history teaching. practices.

## INTRODUÇÃO

Para construirmos o corpo desta seção foi necessário a aplicação de questionários. Estes foram entregues a dezoito professores licenciados em História, dos trinta<sup>1</sup> que fazem parte da rede municipal de Arari-MA. No entanto, somente 15, entre os que estão em sala de aula, responderam os questionários, além de duas professoras afastadas por problemas de saúde. É utilizado na tessitura desta seção a letra P, para referir-se aos professores entrevistados e aos que responderam aos questionários,

A aplicação dos questionários para a coleta dos dados foi feita via WhatsApp, por causa da suspensão das aulas<sup>2</sup> e atividades presenciais desde março de 2020, sob determinação do

*1 Dos trinta professores, onze não estão atuando no Ensino Fundamental Anos Finais. A rede municipal tem duas professoras atuando nas salas do Fundamental Anos Iniciais, sete professores que estão com desvio de função, duas professoras afastadas por causa da depressão e uma afastada para cursar o Mestrado Profissional em História, pela UEMA, em São Luís.*

*2 Especificamente se tratando do município de Arari, houve suspensão total das aulas, a partir de 17 de março de 2020. A decisão considerou algumas características do alunado, como a ausência, na grande maioria dos casos, de acesso à internet, celular ou computador.*

MEC em todo o território brasileiro, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus. Essa mudou a forma de aplicabilidade dos questionários que deveria ter ocorrido de forma presencial, antecedida por um momento de roda de conversas com os entrevistados, sobre a temática Formação Continuada de Professores de História em Arari-MA. Uma das questões feita aos professores foi: professor, fale sobre o que pensa acerca das aulas remotas nesse momento de pandemia. Sente-se preparado para ministrá-las?

A resposta da professora P6<sup>3</sup> expressa perfeitamente a visão dos demais professores, ao relatar que “[...] as aulas remotas não garantem a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo pelas condições sociais e culturais”. Ela nos faz perceber que a clientela da rede municipal de Arari-MA em sua maioria é de baixa renda, que não tem condições de pagar internet, outros não têm celulares, nem computador que possam inseri-lo nessa forma de ensino, o digital. E levando em consideração a questão da cultura educacional em que o aluno está inserido, onde há todo um histórico de aulas e atividades presenciais, compreendemos que não foi fácil para ele ter que assistir aulas através de uma tela de celular ou de computar, no caso dos que dispunham desses recursos.

Assim, acentuou-se a exclusão no momento do pico da pandemia, em que a problemática da desigualdade social foi gritante e constrangedora na realidade da sala de aula. Soma-se a isso a tradição presencial de nosso ensino. Contabiliza-se também o excesso de atividades para professores e alunos, abrindo precedentes para reclamações de ambos e sem o retorno esperado. Até meados de abril de 2021, a rede municipal de Arari ainda não tinha um sistema online unificado para a ministração das aulas. Alguns professores usavam o WhatsApp para envios de áudio, mensagens e raramente utilização de vídeos (para não sobrecarregar o aparelho); outros usavam o Google Meet. Em uma tentativa de dar um “caráter híbrido” ao ensino, utilizou-se ainda cadernos pedagógicos, que eram entregues aos alunos que não dispunham de recursos digitais tanto na zona urbana e principalmente os da zona rural.

Quanto ao professor se sentir preparado para trabalhar online, a maioria significativa responderam que não estavam. Sabemos que a aplicação dessa metodologia de ensino requer uma infraestrutura e conhecimento; os docentes alegaram que não receberam nenhuma formação que contemplasse essa necessidade pedagógica proporcionada inesperadamente pela pandemia.

Percebemos diante disso, que proporcionar formações continuadas ao professor é assegurar que ele tenha a possibilidade de efetivação de suas atividades em momentos de crise. Caso contrário, observaremos a realidade caótica que o sistema educacional público brasileiro enfrentou no momento crítico da pandemia.

Para Antônio Nóvoa, a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo (2017, p. 1128). Em consonância com o autor, fazemos referência a Kátia Abud e José Barroso, quando pontuam que atualmente se exige de uma formação continuada, a promoção de “[...] novos pensamentos, que transformam concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos” (BARROSO, 2010, p.85), assim como a “[...] autonomia do pensamento, da formação identitária para o exercício do sujeito livre, automotivado, que tenha condições de reagir a determinações para o ensino e aprendizagem de história” (ABUD, 2017, p. 91).

*3 Como forma de preservar a identidade dos professores, foi escolhida a letra P (professor), relacionada a um numeral de equivalência a quantidade dos professores entrevistados.*

É uma formação com esses elementos que pode fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem de História e em momentos emergenciais, capaz de suprir deficiências deixadas pela formação inicial e de promover mudanças no comportamento de docentes e discentes.

Os professores, ao serem questionados sobre o que se constitui como algo desafiador em sua prática, responderam: despertar o interesse dos alunos pelo ensino de História; tornar as aulas mais prazerosas; desconstruir a ideia de que a História estuda somente o passado; a persistência da falta de interesse dos educandos e de pais ausentes da comunidade escolar, fazer com que o aluno se sinta um sujeito histórico; a falta de materiais, de apoio de alguns gestores e de formação continuada; o acúmulo de disciplinas; não trabalhar apenas na área de formação; baixa remuneração/ desvalorização do seu trabalho.

Muitos são os desafios enfrentados por esses docentes. Em se tratando do Fundamental Anos Finais, esses desafios se constituem como barreiras de difícil transposição. Pois, parte significativa dos alunos não se interessa pelo ensino de História. Por mais que o professor, dentro de suas possibilidades, tente diversificar a aula, o desinteresse é persistente, o que é frustrante para o docente. Também há a falta de apoio para a execução de aulas extraclasse, a exemplo da aula de campo, faltando incentivo<sup>4</sup> humano e financeiro.

Ademais, os professores enfrentam outro problema desafiador, desconstruir a ideia que o aluno tem, de que a História só estuda um passado remoto, que parece dissociado da sua realidade, e a “incapacidade” do aluno de se perceber como um sujeito construtor da sua história local, somado a falta de recursos de multimídias que possibilitem a diversificação da prática pedagógica.

É interessante citar o que se constitui desafiador para a professora P6.

O maior desafio hoje é o nível de leitura e escrita dos nossos alunos, os quais dificultam muito uma aprendizagem satisfatória, uma vez que a História é uma disciplina que exige domínio de leitura e interpretação, e se o aluno não desenvolver estas competências torna-se impossível a compreensão de um contexto histórico.

Esse desafio vivido pelo P6, também é vivido por todos os professores de História do município de Arari. Existem muitos alunos que não sabem ler fluentemente, logo é praticamente impossível para ele ler, analisar e compreender os fatos históricos colocados pelo livro didático ou outro texto dado pelo professor.

Ao ser perguntada se considera importante a formação continuada, a professora P15 sintetizou em sua resposta o que os demais professores pensam sobre a formação continuada:

“[...] a formação continuada é imprescindível e mecanismo que sempre apresenta algo novo e esclarecedor, além de momento de compartilhamento de experiências vividas por outros profissionais da educação, tudo isso ajuda a melhorar a qualidade do ensino de História”.

Além disso, é momento de estímulo proporcionado por um novo conhecimento, pela troca de experiência e sugestões de novas metodologias; é momento de falar da prática docente, de construção de projeto pedagógico, tudo isso é valioso para o professor e para ministração de um ensino de História de qualidade. Esse momento formativo, segundo Imbernón (2010),

*4 Primeiramente, alguns gestores consideram uma aula “de fato”, aquela que é ministrada em sala de aula, com quadro branco, pincel e com o manuseio do livro didático. Não é interessante para ele que o aluno saia da sala de aula para fazer esse tipo de atividade, sob alegação de perder aula de outra disciplina. Segundo, há uma burocracia excessiva para a liberação de um meio de transporte para locomover a turma ao lugar determinado da aula de campo.*

tem que ser permanente, pois possibilita ao professor amadurecimento profissional, e deve ser construído em processo colaborativo e não hierarquizado, que desenvolvendo uma identidade profissional do eu pessoal e coletivo nos permite ser, agir e analisar o que fazemos, sem ser um mero instrumento executor de tarefas.

Ao serem abordados sobre o que se constitui como algo desafiador em sua prática, as respostas, de certa forma, demonstram algumas angústias vivenciadas por eles, como: baixo rendimento em leitura, escrita e conhecimento elementar sobre História<sup>5</sup>; falta de recursos de multimídias, que às vezes impossibilita a ministração de uma aula diferente, que poderia estimular mais o aluno a participar do ensino de História e tornar as aulas mais prazerosas para os estudantes; falta de interesse dos educandos e dos pais<sup>6</sup>; falta de apoio de alguns gestores; tempo reduzido em vista do acúmulo de disciplinas por determinados professores ao ministrarem diversos componentes curriculares; baixa remuneração e desvalorização do professor; e estimular o aluno para que se sinta sujeito histórico. Também foi feita referência à falta de formação continuada, pela importância que tem no processo formativo do profissional da educação. Alguns desses fatores se repetem como respostas a diferentes perguntas feitas aos professores, notabilizando angústia, permanência ou impossibilidade de resolução dos desafios.

Ademais, a aplicação do questionário possibilitou dados importantes sobre a formação profissional docente, tais como: 1. Participação de Cursos de formação / oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação; 2. Participação de conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais); 3. Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores; 4. Participação em pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional).

Ao analisarmos as respostas percebemos que 73,3% já participaram de cursos de formação / oficinas de trabalho e 26,7% não participaram desse tipo de atividade. Ao serem questionados sobre a relevância dessas atividades formativas para a sua profissionalidade, 45,5% responderam que tiveram um significativo aprimoramento profissional e 54,5% tiveram um aceitável aproveitamento. Observamos que a maioria dos entrevistados já participou desse tipo de atividade e atribuiu razoabilidade de influência em sua prática pedagógica.

Sobre a participação em conferências ou seminários sobre educação, 53,4% nunca participaram, 46,6% já participaram. Em relação aos participantes, 43% os consideraram um momento de reflexão importante e necessário, que pôde proporcionar mudanças de atitude pedagógica, 43% ficou no patamar do razoável e 14% não vê essas atividades como algo que tenha otimizado a sua prática pedagógica.

Porém, genericamente a compreensão dos professores é que esses tipos de atividades (conferências ou seminários sobre educação) são relevantes para eles, pela oportunidade de envolvê-los em debates sobre as problemáticas educacionais, que necessariamente não ocorrem somente no palco da escola. Nelas devem-se discutir assuntos também relacionados as

*5 Principalmente no 8º e 9º ano, pois o professor espera que esses alunos detenham um grau satisfatório de conhecimento, porém, é frustrante a realidade detectada por conta do desinteresse e acentuada pela pandemia.*

*6 Parte considerável dos pais ainda não conseguiram compreender que fazem parte da comunidade escolar, que têm responsabilidades com a aprendizagem do seu filho e que devem trabalhar em parceria com a escola, se preocupando com o desenvolvimento intelectual do seu filho. Essa falta de interesse considerável dos pais é um dos fatores que também gera baixo rendimento dos alunos e angústias para alguns integrantes da comunidade escolar.*

dimensões dos docentes, dentre outros. Maurício Tardif (2005), “afirmar que não devemos levar em consideração somente o lado profissional do professor, pois, ele é também um ser psicológico e psicossociológico; tem emoções, é conflitante, tem problemas, ou seja, é um ser humano”. Tardif salienta a dimensão psicológica e psicossociológicas desse profissional que tem adoecido muito por conta de suas atividades laborais. Há uma necessidade urgente de debates sobre a saúde do professor, que tem sido vitimado principalmente pela ansiedade, depressão e doenças psicossomáticas.

Na história da educação de Arari, tivemos apenas quatro eventos dessa modalidade, dois sob iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores Públicos (SINTRAP), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que também já realizou duas conferências educacionais (2018 e 2022). Provavelmente, quando ocorreram esses eventos, os professores entrevistados não participaram, seja pelo fato de não pertencerem ao quadro efetivo da SEMED ou por outro motivo. Além disso, as conferências<sup>7</sup> não foram abertas a todos os professores, mas a um grupo restrito e representantes de vários seguimentos da sociedade. .

Também foi perguntado ao professor de História se ele participou de algum momento de uma rede de professores (network)<sup>8</sup>, formada especificamente para o seu desenvolvimento profissional: 67% respondeu que não e 33% sim; dos que participaram, 60% considerou essa experiência de pouca importância para o seu desenvolvimento profissional, 20% a considerou de grande importância e 20% não respondeu. Em suma, poucos professores participaram desse tipo de atividade e a maioria significativa não achou proveitosa para a sua prática.

Ao serem questionados sobre a participação em pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional, 100% dos professores entrevistados responderam que já participaram dessa atividade, até mesmo porque é impossível ministrar um ensino de História de qualidade se não houver uma pesquisa individual, principalmente quando se trata de alguns temas sensíveis. Pois, a pesquisa individual é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho docente e obtenção de bons resultados.

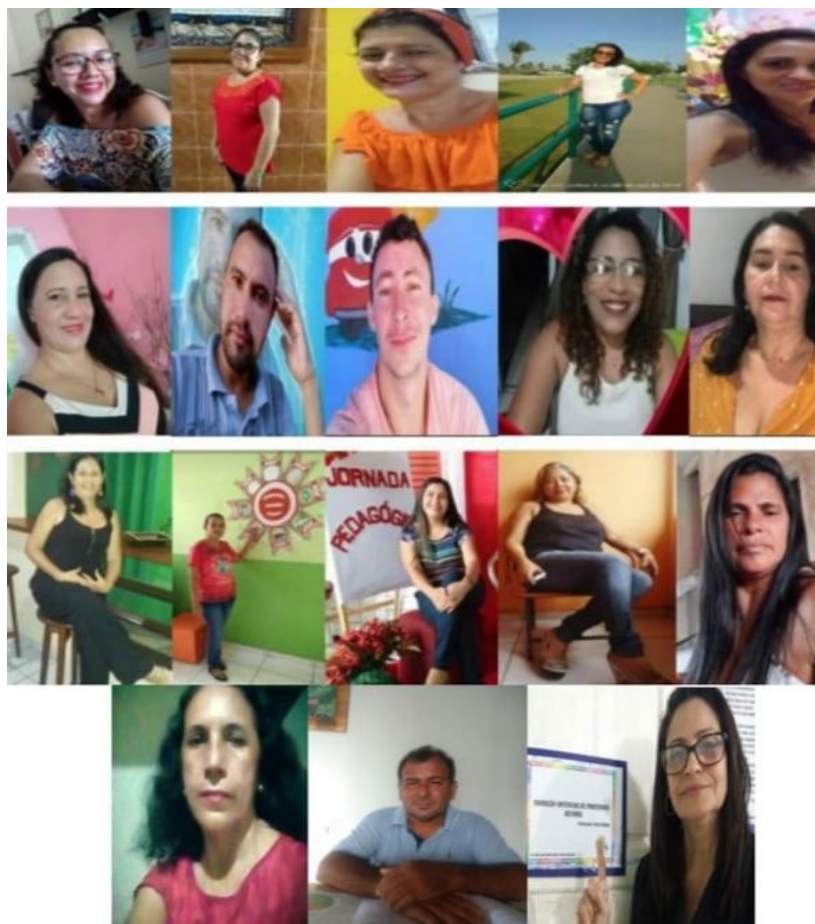
O último item perguntamos se o docente já teve orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola: 26,5% não responderam à pergunta e 33,5% responderam que não participaram, contra 40%; desse percentual, 16,5% considerou não ter nenhum impacto em seu aprimoramento profissional, 33% grande impacto, 16,5% médio impacto e 16,5% pequeno impacto.

O índice de professores que não participaram dessas atividades, é muito alto, 51,5% dos docentes afirmaram jamais ter participado desses tipos de experiências; 48,5% sim. Considerando que tais experiências contribuem significativamente para o processo formativo do profissional da educação, cremos que para o professor desempenhar um bom trabalho ele tem que participar de cursos de formação continuada e oficinas que lhe possibilitem melhorias em sua práxis. Assim como, participar de conferências ou seminários sobre educação, para que possa ficar conectado às mudanças ocorridas no sistema educacional. Também compreendemos que um professor não pode lecionar sem fazer pesquisa individual sobre um tópico de seu interesse profissional, devido à importância que essa atividade gera na prática docente.

*7 Infelizmente poucos professores participaram das duas Conferências Municipais de Educação, pois as mesmas teriam que ter representantes de vários segmentos da sociedade. Além disso, o tempo determinado para as discussões foi insuficiente, proporcionando uma superficial análise da educação do municipal.*

*8 Rede de pessoas que trocam informações, experiências e conhecimentos entre si, gerando benefícios para todos os envolvidos.*

## Professores de História da rede municipal de Arari-MA



Fonte: Acervo pessoal, 2021<sup>9</sup>.

## Autoimagem e autoestima do professor de História de Arari-MA, do Ensino Fundamental

O segundo questionário foi extraído do livro *Formação continuada de professores*, de Francisco Imbernón (2010, p. 75). A escolha desse questionário ocorreu devido à coerência das perguntas em relação à realidade do professor de História arariense e a avaliação do professor feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2019. Ele funciona como um excelente mecanismo de sondagem, pois possibilita a obtenção de dados fundamentais para uma análise do professor de História de Arari, já que são perguntas pontuais sobre a vivência desse docente, tanto no âmbito particular como no profissional.

As duas perguntas iniciais, sobre a *autoimagem*, nos fornece uma visão panorâmica de quem é esse professor e as conexões estabelecidas entre o profissional e o pessoal.

As indagações sobre a *autoestima* oferecem informações especificamente sobre o profissionalismo docente, como este está agindo, se está satisfeito em seu trabalho, o que se constitui como fonte de alegria em sua profissão e o que coloca em cheque o seu profissionalismo.

Observando os questionamentos de Imbernón, sobre o professor, percebemos que seria interessante aplicá-lo ao professor de História de Arari - MA. Dessa forma, consideramos esse questionário de grande relevância para o desenvolvimento do corpo desta seção, pois o carac-

<sup>9</sup> A última foto do mural é da autora desta sessão.

terizamos como instrumento de sondagem que nos forneceu dados importantes sobre “quem é” e “o que pensa” o professor de História de Arari, a partir do perfil descrito através desse questionário, dividido em 2 itens: a autoimagem e autoestima que se subdividem em 6 perguntas. Como mostra o quadro a seguir.

**Questionário sobre a autoimagem, autoestima, motivação, percepção da tarefa e perspectivas futuras do professor**

Itens	Perguntas
Autoimagem	Quem sou eu como professor?
Autoimagem	Que conexões existem com quem sou como pessoa?
Autoestima	Até que ponto estou agindo bem no meu trabalho?
Autoestima	Estou satisfeito(a) comigo mesmo(a) como professor(a)?
2. Autoestima	Quais são as fontes de minha alegria e satisfação?
2. Autoestima	O que me faz duvidar de minhas qualidades pessoais e profissionais?

**Fonte: Francisco Imbernón, 2010, p. 75.**

Referindo-se à questão **1a**, (quem sou eu como professor?) sobre a autoestima, genericamente os professores responderam que se percebem como aquele que é mediador, que instrui, que motiva, que orienta, que é flexível, que leva em consideração a escolha do aluno, que é responsável, que executa o que atribui como melhor para os alunos, é preocupado com a aprendizagem, gosta da docência e se acha esforçado e dedicado. Também se considera um pouco de tudo, pois o professor, por trabalhar com a diversidade/dificuldades das situações cotidianas, tem que desenvolver habilidades que vão além do exercício da docência.

Quando as várias ações e saberes se mesclam em benefício do processo educacional, pontua Mauricio Tardif: “[...] os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento” (2002, p.64).

O posicionamento de Tardif é coerente com a fala dos professores de História ararienses, percebido ao analisarmos as respostas. Esses professores se veem como profissionais comprometido com o ensino de sua disciplina, como um coordenador ou orientador do conhecimento histórico em sala de aula. Demonstra também que é flexível, que não se acha o detentor do conhecimento e que leva em consideração o conhecimento prévio do aluno. Ademais, esses docentes tem habilidades para lidar com os problemas emocionais dos alunos em algumas circunstâncias, assumindo funções que não são próprias de suas atividades.

O professor P11 coloca que [...] “na sala de aula sou um pouco de tudo: pai, irmão, amigo, psicólogo”. Isso demonstra que às vezes, é necessário que os professores assumam posicionamentos diversos, pois se veem envolvidos de tal forma que acabam o desempenhando, mesmo que superficialmente. Novamente fazemos referência a Tardif (2002, p. 64), agora a acerca dos acontecimentos na escola, que possam “[...] convergir para a realização da intenção educativa do momento”.

Ainda em relação a autoimagem, na pergunta **1b** (que conexões existem com quem sou como pessoa?), as respostas dos professores nos fez compreender que as conexões que se

estabelecem entre ser um profissional da educação e a sua vida particular é que o conhecimento adquirido como professor ajuda-os no processo de transformação pessoal. Pois, não é possível dissociar o conhecimento adquirido pelo professor em formação inicial ou continuada da sua vida pessoal, ou vice-versa; são esses conhecimentos que formam a “identidade docente”<sup>10</sup>.

As conexões acontecem também na prática da solidariedade, na convicção de que ela é uma ferramenta responsável no processo de ensino e aprendizagem que consegue estabelecer pontes entre o aprender e o compartilhar o aprendido com seus alunos, sem anular o convencimento de seus valores e crenças. Apesar das limitações e angústias vivenciadas por esses professores, ficou evidente que eles gostam do exercício de suas atividades práticas.

Algo que percebemos como característico desses professores é a empatia, retratada na fala da professora P6 quando disse: “[...] tenho empatia com a realidade que meus alunos enfrentam em seu dia a dia”. Percebemos que esse sentimento tem gerado conexões entre docentes e discentes que ultrapassam a sala de aula, gerando aproximação entre ambos, possibilitando um trabalho que vai além do ensino de História, e que é comprometido com a formação intelectual, moral e às vezes física<sup>11</sup>. Faço referência a José Barroso, quando observa que: “O exercício da docência não pode resumir-se à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta” (BARROSO, 2010, p. 81). A realidade da sala exige um comprometimento do professor. Para além do seu profissionalismo, entra a dimensão “psicológica e psicossocial” dos agentes envolvidos no território escolar, como nos lembra Francisco Imbernón.

Em se tratando da autoestima (referente a **2c** a **2f**), a pergunta **2c** (*Até que ponto estou agindo bem no meu trabalho?*) nos forneceu as respostas: quando me esforço, quando ajo de forma responsável, comprometida, quando faço o que gosta, quando oriento o aluno de tal forma a contribuir para transformá-lo em um cidadão reflexivo, quando tenho consciência de que o trabalho desenvolvido fará diferença na vida do discente, quando alcanço os objetivos profissionais. Também foi colocado em suas respostas que é necessário que o professor esteja bem na sua vida pessoal para que possa desenvolver um bom trabalho. Essa última resposta, mais uma vez, nos remete à dimensão psicológica e emocional do docente.

Ao refletirmos sobre essas respostas, compreendemos que o professor de História do município de Arari tem uma prática satisfatória, age bem diante dos desafios, quando o seu trabalho requer maior esforço, compromisso e responsabilidade educacional. Esses fatores expressam o propósito do professor “[...] no momento em que tem consciência do que está realizando fará diferença na vida de cada aluno”, como diz a professora P5. Portanto, esse professor se sente bem em seu trabalho, quando atinge o propósito de fazer a diferença na vida do discente, através do ensino.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos docentes a pergunta **2d** (*Estou satisfeito (a) comigo mesmo(a) como professor(a)?*), nos prolongaremos na análise, levando em consideração como o professor se percebe e as diversas circunstâncias que influenciam sua satisfação ou não no magistério. É notória certa angústia, um misto de frustração dos ao construírem assertivas

<sup>10</sup> Quando falamos de “identidade docente” não queremos apenas vê-la como traços ou informações, que individualizam ou distinguem algo, mas como resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos (IMBERNÓN, 2009, p. 83).

<sup>11</sup> Quando os professores tem conhecimento desses tipo de situação, se articulam para tentar minimizar a problemática que envolve o aluno. Uma das maneiras em que os vínculos afetivos são estabelecidos.



como: tristeza proporcionada pela falta de interesse dos alunos de querer aprender, associada a indisciplina; atividades e conteúdos excessivos (o que impossibilita o alcance satisfatório dos objetivos); doenças psicológicas e psicossomáticas.

A professora P13, ao ser questionada sobre estar satisfeita ou não como docente, expressa muito bem em sua resposta algumas inquietações vivenciadas pelo professor, quando frisa:

Nem sempre, as vezes me sinto entristecida porque nesses quase 20 anos de profissão a sociedade mudou muito, nossos alunos parecem que perderam o gosto pela escola, ou a escola não conseguiu acompanhar o novo ritmo dos alunos. Com o aumento de conteúdo, não conseguimos alcançar todos os objetivos e vejo que não existe mais uma competição saudável entre os alunos. No entanto, há dias e alunos que nos desafiam e questionam, isso traz vida a aula e nos dá motivação.

O acúmulo de trabalho é um fator estressor, que pode desencadear vários sentimentos desagradáveis no docente, como a tristeza sentida pela professora P13. Também gera a incapacidade desse docente investir em si mesmo, deixando de agregar novos ou conhecimentos necessários mediante a mutável realidade que vivemos, seja pela falta de tempo ou pelo cansaço; também é perceptível o sentimento de descontentamento do professor quando ele não consegue transformar o ensino de História em algo interessante, inovador e atrativo, prevalecendo o desinteresse do aluno pelas aulas. Ademais, a falta de apoio de alguns gestores<sup>12</sup> para execução de certas atividades se constitui como motivo também de insatisfação.

Quanto ao item da autoestima, relacionado à pergunta **2e** (Quais são as fontes de minha alegria e satisfação?), os docentes deixaram claro que as fontes de alegria e satisfação ocorrem quando observam a participação ativa dos alunos nas aulas, mostrando interesse pelo conteúdo e tendo um bom desempenho, quando percebem que o aluno está aprendendo de fato, quando ele questiona, discorda ou contra argumenta coerentemente. Dessa forma, o docente percebe que seus objetivos estão sendo alcançados. Também é citado como fonte de alegria do professor, Deus e a família, vistos como base do ser humano e fonte de inspiração.

Percebemos que para esse professor, o que lhe proporciona satisfação é observar o desenvolvimento intelectual do seu aluno. É compensador ver que seus objetivos pedagógicos estão sendo alcançados. É perceptível que o docente trabalha uma relação presente com o aluno, mas cria perspectivas futuras em relação a ele, que podem lhe proporcionar alegria e satisfação, isso aparece na fala da professora P5: “quando vejo o meu trabalho transformando o aluno em um cidadão responsável e ativo dentro da sociedade”, ou seja, a professora se sente satisfeita quando observa mudança no comportamento do discente, ao se tornar um cidadão pensante e ativo. Quando isso não acontece por conta do desinteresse já mencionado, gera insatisfação, proporciona tristeza e ao longo do tempo adoecimento de alguns docentes.

Quanto à pergunta **2f** (O que me faz duvidar de minhas qualidades pessoais e profissionais?), foi manifesto quase que na totalidade o lado profissional, e se percebe mais uma vez angústia, proporcionada pelas seguintes situações: quando não consegue despertar o interesse, quando os alunos não conseguem entender as aulas ou não valorizam o ensino de História, quando o aluno não alcança o rendimento satisfatório - esperado pelo professor que muitas

*12 Para alguns gestores, o professor executa um bom trabalho quando está ministrando o conteúdo programático do livro didático. Quando o docente apresenta atividades variadas, colocando um pouco o “livro didático de lado”, é chamado à atenção para voltar ao “curso normal das atividades”, ou então, quando raramente apresenta algo novo, que possa tornar o ensino de História interessante, não tem o mesmo apoio que é destinado ao professor de Língua Portuguesa e Matemática. Essa indiferença ou incompreensão por parte dos gestores leva a algumas insatisfações, registradas em várias respostas do questionário aplicado.*

vezes se questiona sobre a sua forma de ensinar História -; assim como o desrespeito que às vezes enfrenta como pessoa e profissional, gerando indignação, principalmente quando se doa e não há reconhecimento do seu esforço, porém, prevalece uma espécie de indiferença que o angustia.

A professora P15 em resposta à pergunta 2f, afirma: “[...] quando vejo que o aluno não alcançou satisfatoriamente os objetivos propostos em relação aos conteúdos abordados, quando realizo as avaliações e os resultados obtidos não condiz com o que eu esperava”. A constatação de resultados negativos mexe com a estrutura do professor, é desmotivador quando o retorno esperado não ocorre, mas também pode servir para uma autoanálise e a possibilidade de rearticular seu planejamento e metodologia. Porém, contar com certa ajuda para lidar com essa situação é necessário. O professor vive um momento ímpar na sala de aula, proporcionado pela mudança de comportamento do alunado. Ter um olhar sensível para o professor e suas dificuldades reais em sala de aula é emergencial.

Finalizamos o item autoestima do professor, percebendo que ela está muito relacionada ao nível de interesse e aprendizagem do seu aluno. Diante do exposto, é necessário criar uma dinâmica no ensino de História que deve ser realizada através de formações periódicas, que atendam a real necessidade desses professores, para que possa ajudar no processo de despertar o interesse do aluno pelo ensino de História e que possibilite ao professor um estado de satisfação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da realidade difícil que os professores enfrentam no palco da sala de aula, se esforçam para torná-lo um lugar mais atraente ao aluno, usando sua criatividade. Tem ensejo de uma sala de aula em que o discente tenha interesse pelo ensino de História, que os gestores sejam mais parceiros, quer ser mais valorizado, que as políticas educacionais contemplem igualmente tanto a zona urbana quanto a zona rural. Quer ser visto como um ser humano dotado de sensibilidade, emoções, sentimentos e que tem problemas, não ser só visto como um mero profissional.

Os professores de História de Arari-MA tem consciência, que para a sociedade ser transformada necessita de uma educação de qualidade e, que para isso, um dos fatores relevante é o investimento na formação continuada que possa lhe agregar conhecimentos e metodologias, objetivando a melhoria da sua prática, pois ela é um “[...] processo sempre inacabado, construído ao longo da trajetória pessoal e profissional, é multifacetado, dialógica e complexa. Nela se pretende encontrar respostas para os desafios do trabalho docente” (MOITA, 1995, p. 115). Percebemos que mesmo essa formação sendo escassa, o professor estuda, vai à busca de novos conhecimentos para lhe respaldar com os conteúdos do livro didático. Ele em determinados momentos se sente um pouco de tudo, ao lidar com diferentes situações na comunidade escolar a qual pertence, levando em consideração, que na construção da sua profissionalidade docente, o dimensiona a “compreensão de que não se atém ao ponto de vista técnico, científico ou pedagógico” (ALBUQUERQUE, 2013), mas também as dimensões psicológicas e psicossociológicas.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Um projeto de formação continuada para professores de história. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do continuada. São Paulo, SP. São Paulo: Cengage, 2017, p. 89 -100.
- ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR). 2013.
- BARROSO, José. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores (recurso eletrônico)/Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha.- Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- \_\_\_\_\_. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1995.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade. [online]. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

## **A importância da literatura infantojuvenil na contemporaneidade**

---

*Laura Possamai*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.9

## RESUMO

O presente trabalho discute como a Literatura Infanto-juvenil tem relevância dentro das instituições de ensino para as crianças, o contato que lhes é ofertado pelas pedagogas atuantes, a forma como é abordado e o tipo de obras que estão sendo disponibilizados aos educandos. Discute sobre a literatura estar envolvida com uma cobrança pedagógica, espaços criados especificamente para a literatura, e como as professoras abordam e agem diante de determinado tema.

**Palavras-chave:** acesso. qualidade. contato. estímulo.

## INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a falta de interesse e motivação referente a leitura e ao se tratar do quesito de Literatura Infantil, sendo de extrema relevância o contato com o mundo da escrita e da leitura desde a infância para seu cotidiano e também vida escolar. De acordo com Simões (2013, p. 227) “A literatura infantil passou a ocupar ao lado da escola e da família um papel fundamental na formação dos indivíduos”. É direito de todo cidadão ter acesso à cultura literária, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente lhes sendo garantido acesso às fontes de cultura e liberdade para criação do mesmo.

Há diversas formas de incluir a literatura no cotidiano escolar, não sendo de uma forma didática e maçante, mas sim de um jeito espontâneo e divertido, envolvendo o educando para que assim tenha o gosto pela mesma, e o faça sem que se torne uma obrigação, mas sim algo prazeroso. A apresentação de um livro pode surgir de diversas maneiras, como, por exemplo, em forma de teatro, de fantoches, de dedos ou de varal, cinema, avental, em rodas de histórias, etc...

Para a realização do presente artigo foi feita uma pesquisa em forma de questionário, contendo quatro perguntas, sendo elas: 1- Com qual frequência você lê para seus alunos?; 2- Possui um espaço específico para leitura em sala de aula? Se sim, com que frequência as crianças podem explorar?; 3- Que tipo de leitura e livros apresenta às crianças?; 4- Como é feita a leitura para os educandos?

Para o desenvolvimento do mesmo, foram enviados e-mails para duas pedagogas que atuam na profissão, sendo uma profissional de Erechim-RS e a outra de Campinas do Sul -RS, com o intuito de preservar a identidade das pedagogas, denominamos as mesmas com nomes de países, sendo a primeira denominada “Brasil”, e a segunda “Itália”.

## FREQUÊNCIA DA ABORDAGEM LITERÁRIA E ESPAÇO DESTINADO

É de extrema relevância a Literatura na vida e cotidiano de todos, contribuindo com a educação das crianças, para que se tenha maior conhecimento, adquira maior vocabulário o contato com palavras que ainda não conhecia, auxilia na imaginação, ludicidade e lazer. Tudo a volta está relacionada a histórias, as crianças desde muito pequenas tem contato com elas, contadas oralmente por adultos, sejam eles pais, familiares ou pedagogos.

Ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento. É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde aquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 2003, p. 17).

A Literatura Infantil, ao contrário da literatura, tem um público alvo, já se tem um leitor em mente, é destinada ao público infantil, onde cada autor, ao escrever idealiza e coloca seu ponto de vista, sobre infância e com a influência da época em que a história foi escrita. As obras escritas especificamente para crianças, possuem um caráter educativo e pedagógico, ou até mesmo é utilizado com tal intuito. Nas obras se tem de forma simbólica e/ou mascaradas os valores de uma sociedade, de acordo com Simões (nº 46 p. 222)

[...] as crianças continuam lendo as mesmas coisas que os adultos, como acontecia antes do surgimento da pedagogia e da criação do universo infantil, só que agora os temas surgem nessa roupa confeccionada ao longo da história. A roupa infantil da literatura tende a mascarar os valores criados pela sociedade: "Tem-se, então, a manutenção do pensamento dominante na sociedade sendo feita por meio de um mecanismo que disfarça o caráter doutrinário encontrado em discursos como o religioso e o político, pelo mito que se construiu de literatura infantil".

O contato com a leitura cria inúmeras possibilidades para o leitor, nas instituições de ensino muitas vezes veem atreladas sempre a um cobrar pedagógico, relacionando-as com trabalhos sem sentido e significado para as crianças, fazendo com que assim, as mesmas acabem por perder o interesse, sem realmente poder entender o real significado da literatura e a quão rica ela é, e como pode ser prazeroso ler/escutar uma boa história.

Ao serem indagadas sobre a frequência que leem para seus alunos, a professora Brasil responde que:

Como trabalho com a educação infantil costumo contar histórias para as crianças várias vezes por semana às crianças adoram ouvir histórias e também manusear os livros. A contação de história para as crianças faz com que as mesmas vão adquirindo gosto pela leitura e quando o professor lê para seus alunos proporciona muitos benefícios para eles desde o desenvolvimento da linguagem oral, a atenção e a concentração.

Já a professora Itália salienta que:

Na escola em que trabalho e na turma em que leciono está entre as prioridades de ensino desenvolver o hábito e o entusiasmo pela leitura. Além de projetos referentes a leitura com a minha turma tem a hora da leitura que ocorre 1 hora por semana em 2 dias específicos da semana.

Através das respostas obtidas referente a esta questão, pode-se perceber que as professoras leem para os seus alunos, além de disponibilizar os livros para que eles manuseiem e criem mais interesse pelo ato de ler e conhecer novas formas de ver o mundo, porém ainda vem com o intuito pedagógico, ou de cobranças por atividades após a leitura, o contato acontece apenas nos dias específicos em que a escola disponibiliza tempo para que tenham este contato literário, sem que haja um espaço livre para que os alunos sintam-se a vontade para estar perto dos livros que gostam na hora que quiserem.

Vê-se que, é necessário abranger mais esse assunto dentro das instituições de ensino, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental e Médio, pois a literatura é importante desde muito pequenos até a idade adulta, para que cada criança e jovem goste e sinta satisfação, entusiasmo e leve esse hábito para o resto da vida, é de extrema relevância que os pais e a escola como um todo, tenham uma aproximação significativa com os livros e com a literatura de uma forma geral. Assim, influenciando os alunos para que desfrutem, apreciem, explorem e conheçam esse mundo cheio de novidades, de história, de aprendizados, de diversidades e de conhecimentos que o ler tem a oferecer.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos, de agir e de ser, outra ética, outra ótica.... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 2003, p. 17)

Muito se tem discutido sobre o contato livre e direto com livros que se é ofertado nas escolas, com a pesquisa e análise feita percebe-se que não há um espaço determinado e organizado para a leitura, um ambiente criado e pensado para estimular, motivar e incentivar. Ao questionar a pedagoga “Brasil” se possui um local planejado para a leitura a mesma declara que:

Um espaço específico não, mas, na sala de aula tenho um baú com brinquedos e livros de histórias infantis onde as crianças tem acesso livre para escolher um livro ou um brinquedo, geralmente quando uma criança escolhe um livro do baú solicita que a professora conte essa história para ele e aos poucos as crianças vão se juntando para também ouvir a história. Temos a biblioteca na escola onde também vamos escolher os livros e ouvir histórias neste espaço muito estimulador para as crianças.

Ao questionar referente ao mesmo assunto a pedagoga “Itália” aponta que:

Não existe espaço específico para leitura os estudantes retiram seus livros na biblioteca e leem individualmente em seu lugar de estudo na sala de aula, também podem levar os livros para casa. Em algumas ocasiões são levados ao jardim onde encontra-se mesas e cadeiras ao ar livre e que serve como ambiente para o exercício da leitura.

Um espaço específico organizado para leitura dentro de sala de aula, estimula os educandos, a que leiam com mais frequência, que tenham interesse, estipular um tempo, para que todos os dias a leitura e também a escuta de histórias se façam presente no cotidiano, uma atividade que aconteça de forma leve e espontânea, sem cobranças pedagógicas, mas sim, para que tenham maior conhecimento de diversas obras e estilos literários. O acesso a diferentes obras, é de extrema importância, para que as crianças tomem conhecimento da diversidade literária, e de como é vasta e imensa.

Quando se fala em montar uma biblioteca, não está se pensando em recolher apenas livros, muito menos em excelentes condições e de impressionante edição... Fazem parte da estante revistas semanais de informação (tão importantes para consultas e pesquisas), gibis, enciclopédias, fascículos e livros de consulta especializados neste ou naquele tema, folhetos e almanaques (deliciosos!!!) dicionários (fundamentais para encontrar o significado das palavras desconhecidas e retirar as dúvidas sobre a grafia correta...), atlas... (ABRAMOVICH, 2003, p. 154-155).

É primordial que na sala de aula tenha um espaço literário adequado para as crianças, onde devem ser organizados de forma que as convide a frequentar, explorar e se interessar pela leitura, tendo acesso livre a este. A biblioteca da turma não precisa apenas possuir livros de literatura, mas sim uma diversidade de materiais que abordem e estejam na realidade e no cotidiano das crianças, que as façam entender um pouco mais do mundo, criar, inventar e imaginar.

Quando se traz elementos do cotidiano e do interesse da criança, o gosto pela leitura se torna mais fácil de ser adquirido. É importante que o educador apresente à criança diversos estilos de literatura, sem ter o julgamento de que tal leitura as crianças não seriam capazes de entender. Sendo assim, é essencial que os pais incentivem também o gosto pela leitura para que se tornem bons e críticos leitores.

## LIVROS DISPONÍVEIS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Referente sobre qual o tipo de leitura e livros as pedagogas apresentam as crianças, a Brasil ressaltou “A leitura é feita de várias maneiras, contato direto com a criança e o livro ou na roda da leitura onde toda a turma participa. Os livros que temos são de histórias infantis”. A pedagoga Itália referente a está mesma pergunta, responde “Leitura recreativa devido à idade dos estudantes os livros que mais atraem são de aventura, gibis, ficção, trilogias, fábulas, contos”.

O contato direto com os livros é de muita importância para as crianças, bem como o envolvimento de toda a turma na hora da leitura, pois quer dizer que o momento está chamando a sua atenção, e as crianças estão gostando de ouvir e participar das histórias. Os contos, fábulas e gibis, despertam interesse dentro da sala de aula, ainda mais quando a professora sabe envolver seus alunos na hora de expor a história, acaba se tornando algo que as crianças gostam e assim se torna mais interessante e prazeroso para o aprendizado.

A escola é, hoje, o espaço *privilegiado*, em que deverão ser lançados as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente- condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

O narrador da história, neste caso a professora, é quem dá vida a ela, então deve-se conhecer muito bem o que se vai narrar, contar e usar expressões para que este momento se torne algo fantástico para as crianças, não importa qual será a história, mas sim como ela será contada as crianças.

Claro que pode-se contar qualquer história para a criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição... O critério de seleção é do narrador... e o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças, o momento que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto (enquanto texto e em quanto pretexto...). (ABRAMOVICH, 2003, p. 20).

Sabe-se que a literatura abrange um infinito campo de aprendizagem e faz com que gere interesse e curiosidade por parte dos educandos, o que é essencial para os professores dispor de uma quantidade e variedade de livros dentro das salas de aula. Isso, possibilita a descoberta de novos contextos e novas experiências que até então, era desconhecido, é a partir disso que surge o desejo e o querer estar todos os dias próximo aos livros. Desta forma, os professores podem inovar e aproximar os alunos da literatura de diversas formas, é com base nisso que Abramovich (2003), cita que:



Há tantos jeitos de a criança ler, de conviver com a literatura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato... É uma questão de aproximá-las dos livros de modo aberto – seja na livraria ou na biblioteca... Se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto inocente... Mais culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e tantas outras – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras. (ABRAMOVICH, 2003, p. 163)

Nesta linha de pensamento, ao interrogar as professoras sobre como é feita a leitura para os educandos, a professora Brasil ressaltou que:

A leitura da história é feita de várias maneiras: com a utilização do próprio livro com as imagens contidas nele, com o varal da leitura, com fantoches dos personagens, com avental da leitura, com adereços que representem os personagens em forma de teatro, TV rolo, caixa mágica entre outras procurando sempre uma forma lúdica para chamar atenção das crianças.

A professora Itália afirma que “A forma principal de leitura é a individual e silenciosa, em momentos programados os estudantes podem falar sobre seu livro aos colegas incentivando deste modo a curiosidade um do outro e o incentivo pela leitura”.

Com base nas respostas das professoras, pode-se identificar uma grande diferença entre a forma como é apresentado os livros para as crianças, analisando, vê-se que uma é atrativa, criativa, espontânea, diversificada e divertida, já a outra é mais tradicional e comprova a dificuldade das escolas em mudar seus aspectos e sair do habitual que sempre foi imposto e trazer mudanças significativas e de valor, para que está, enquanto formadora de seres humanos, possa agregar conhecimentos que farão as crianças pensar e agir de maneira construtiva no futuro. Além disso, é indispensável que a formação continuada dos professores seja frequente e aborde esse tipo de assunto, pois é dentro das instituições que os alunos podem aprender e dar significados para aquilo que leem, ouvem e que olham.

Neste sentido, é fundamental que as professoras planejem momentos para contar histórias para suas crianças, pois ao ouvir eles também imaginam, ouvem a melodia da voz e sentem prazer ao ouvir ainda mais, é um hábito que pode ser diário e que só vai acrescentar nos benefícios que a literatura trás para os seres humanos desde a infância até a vida adulta.

É a partir disso, que Abramovich (2003) ressalta:

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra no contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo com uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... é tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 2003, p. 18)

Assim, a literatura promove o aprendizado e dá sentido e significância para o cotidiano escolar de crianças, garantindo seu desenvolvimento e seus direitos. Com isso, a literatura é um instrumento que permite ao educando o conhecimento sobre o mundo de formas diversificadas, trazendo contextos de experiências significativas e cheias de curiosidade para querer saber mais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo feito, percebe-se que há grande falta de preparação dos educadores em relação a Literatura Infantil, pois os mesmos não dispõem de espaços livres para com que haja a relação literatura/criança. O contato com a literatura acontece de diversas maneiras, tanto formal quanto informal, está presente no cotidiano de todos, basta olhar ao redor para encontrar diversos tipos e estilos de textos que rodeia a sociedade.

Contudo a Literatura traz consigo diversos conhecimentos e aprendizagens, que formam cidadãos capazes de interpretar, ler, e criticar o mundo que os cerca. Para isto é necessário que se tenha o contato direto e frequente com livros, obras, contos, revistas, fabulas, jornais, atlas, dicionários, entre outros. A leitura/escuta de histórias possibilita com que as crianças se expressem, se identifiquem, imaginem, criem, sintam diversas emoções que muitas vezes não haviam sido expostas a tal.

Para que isto aconteça de forma expressiva, é necessário o aperfeiçoamento dos professores para que tenham um olhar mais atento sobre a importância da literatura como um todo para as crianças, sendo que ela parte de muitos contextos e pode ser abrangida de diversas maneiras. É possível planejar e organizar momentos, espaços e lugares fixos dentro da sala de aula específicos para a disposição dos livros.

Diante disto, a literatura não deve vir acompanhada de cobranças pedagógicas, pois faz com que a criança perca o interesse e gosto por praticá-la, deve-se fazer com que o educando entenda a importância que tem a leitura na vida em sociedade. O professor necessita englobar a literatura fazendo com que haja envolvimento e interesse da turma, trazendo sentido e significado para que assim seja realmente de bom proveito e que a aprendizagem aconteça de fato.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura Infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. Cadernos de Letras da UFF, n. 46, p. 219-242.

## **Alimentação escolar no Brasil: introdução ao programa nacional de alimentação escolar (PNAE) conforme a resolução n° 06/2020 do FNDE**

---

**Ana Paula Gomes Tavares**

*Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA.*

**Simone Cecilia Paoli Ruiz**

*Profª. Dra. Orientadora da Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.10

## RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política pública gerida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), regulamentada pela Resolução nº 06 de 20 de abril de 2020 que contempla todas as escolas da rede pública de ensino, ofertando refeições para alunos de diferentes faixas etárias, do Ensino Infantil ao Ensino Médio e também da Educação de Jovens e Adultos. Este trabalho tem por objetivo apresentar o PNAE para a comunidade de pais e mestres; gestores e merendeiras, alunos e todo cidadão brasileiro, podendo servir como instrumento introdutório para cursos e treinamentos de professores e para estudantes de licenciaturas como ponto de partida para reflexões, constatações, críticas e discussões que visem o aprimoramento do PNAE e viabilize o conhecimento para que esta política pública seja cada vez mais difundida na sociedade, assegurando na memória do povo brasileiro essa conquista. Produzido a partir de pesquisa bibliográfica e documental e caracterizada como exploratória e descritiva, a autora organiza de forma didática o conteúdo deste trabalho que aborda desde a evolução das políticas públicas de oferta de alimentação escolar no início do século passado até os dias de hoje.

**Palavras-chave:** alimentação escolar. PNAE. comunidade.

## ABSTRACT

The National School Feeding Program (PNAE) is a public policy managed by the National Education Development Fund (FNDE), regulated by Resolution No. of different age groups, from Kindergarten to High School and also of Youth and Adult Education. This work aims to present the PNAE to the community of parents and teachers; managers and cooks, students and every Brazilian citizen, and can serve as an introductory instrument for courses and training for teachers and for undergraduate students as a starting point for reflections, findings, criticisms and discussions aimed at improving the PNAE and enabling knowledge so that this public policy is increasingly disseminated in society, ensuring this achievement in the memory of the Brazilian people. Produced from bibliographical and documental research and characterized as exploratory and descriptive, the author organizes in a didactic way the content of this work that approaches from the evolution of public policies for the provision of school meals in the beginning of the last century to the present day.

**Keywords:** school food. PNAE. community.

## RESUMEN

El Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) es una política pública administrada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), reglamentada por la Resolución N° 06 del 20 de abril de 2020 que contempla a todas las escuelas de la red de enseñanza pública, ofreciendo alimentación a los alumnos de las distintas fajas etarios, desde el Jardín de Infancia hasta la Enseñanza Media y también de Educación de Jóvenes y Adultos. Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer el PNAE a la comunidad de padres y docentes; gestores educativos y cocineros, estudiantes y todos los ciudadanos brasileños, pudiendo servir como instrumento introductorio para cursos y capacitaciones para profesores y para estudiantes de graduación como punto de partida para reflexiones, hallazgos, críticas y discusiones destinadas a mejorar el

PNAE y posibilitar que se visibilice para que esta política pública sea cada vez más difundida en la sociedad, asegurando que esa conquista quede en la memoria del pueblo brasileño. Producido a partir de una investigación bibliográfica y documental caracterizado como exploratorio y descriptivo, el autor organiza de manera didáctica el contenido de este trabajo que aborda desde la evolución de las políticas públicas para la provisión de alimentación escolar desde principios del siglo pasado hasta la actualidad.

**Palabras-claves:** alimentación escolar. PNAE. comunidad.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo, é fruto da Tese intitulada “OS REFLEXOS DO DESABASTECIMENTO DA MERENDA ESCOLAR NA DINÂMICA DAS ESCOLAS DA COORDENADORIA DISTRICTAL DE EDUCAÇÃO 5, NA CIDADE DE MANAUS-AMAZONAS-BRASIL NOS ANOS DE 2018 E 2019”, realizada ao longo do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, cursado pela pesquisadora, na UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS (Paraguai) entre os anos de 2019 a 2022.

O Brasil tem sido referência mundial de diversas políticas públicas voltadas para atender principalmente as populações das classes econômicas mais baixas da sociedade. A Constituição Federal de 1988 estabelece direitos e deveres fundamentados na soberania, na cidadania, na dignidade humana, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e do pluralismo político. Para tanto, constitui-se como direitos sociais “a Educação, a Saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados” e na esfera educacional o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Em cumprimento a Lei Máxima de nossa nação, o Governo Federal tem mantido o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) desde de 2006 e tem por objetivo atender a oferta de alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional aos alunos devidamente matriculados em escolas públicas no Brasil. A alimentação escolar tem sido um importante recurso na Educação pública brasileira para crianças, adolescentes, jovens e adultos provenientes de diversos contextos da sociedade e que encontram na Escola a oportunidade de uma ascensão social, atendendo uma necessidade básica e indispensável para todo ser humano: a alimentação.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um importante instrumento da Educação no Brasil que deve ser amplamente divulgado por se tratar de uma conquista que demandou décadas para ser consolidada e portanto há uma necessidade de que professores, alunos, gestores, merendeiras, pais e a comunidade tenham conhecimento de como as verbas públicas, impostos e tributos, são investidos na aquisição de alimentos que são ofertados na escola, viabilizando para a própria comunidade uma maior participação no acompanhamento da implementação desta política pública, em concordância com as diretrizes do PNAE. O objetivo deste trabalho é apresentar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para a comunidade de pais e mestres; gestores e merendeiras, alunos e todo cidadão brasileiro. Para tanto,

se fez uma revisão da evolução das políticas públicas de oferta de alimentação nas escolas no Brasil e uma apreciação da Resolução nº 6 de 20 de abril de 2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A evolução da política de oferta de alimentação nas escolas no Brasil foi revisada na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e nos Decretos Federais entre os anos de 1955 e 1976. Autores como Ferreira, Alves e Mello (2019), Soares (2018), Medeiros (2013) fundamentaram a importância da alimentação escolar no rendimento e frequência dos alunos. A Resolução nº 6/2020 do FNDE atualmente regulamenta o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

## **EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR**

A princípio o fornecimento de alimentação para alunos pelas escolas públicas se deu pela justificativa de reduzir a desnutrição nas faixas etárias que frequentavam estas escolas. De acordo com Soares (2018), as primeiras iniciativas nesse sentido foram tomadas pelos Estados e Municípios com as maiores arrecadações do país na década de 1930 e obtiveram resultados positivos quanto a redução da evasão escolar e da desnutrição infantil. Na década de 1940, o Governo Federal reconheceu a importância da oferta de alimentação dentro das escolas, mas sob a justificativa de não haver verbas para cobrir custos de um programa a nível federal que atendesse a demanda, a oferta de alimentos ficou por conta de algumas escolas que implementaram ações para arrecadar doativos com a finalidade de disponibilizar refeições aos alunos (BRASIL, 2017; MEDEIROS, 2013).

Na década de 1950 foi criado o Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, financiado principalmente por doações internacionais do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), atualmente denominado Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As doações consistiam em alimentos industrializados como leite em pó desnatado, farinha de trigo e soja; e a maior parte dos alimentos arrecadados eram enviados para a região Nordeste, que apresentava altos índices de desnutrição (FERREIRA, ALVES, MELLO, 2019; BRASIL, 2017; MEDEIROS, 2013). No ano de 1955 foi lançado a Campanha de Merenda Escolar (CME) pelo Decreto nº 35.106, de 31 de março de 1955, que entre outras competências e atributos, visava: a) alcançar ações que facilitassem a aquisição e fornecimento de merenda escolar; b) pesquisar e implementar estratégias para melhorar o valor nutricional da merenda escolar; c) reduzir o custo do preparo da merenda, incluindo todos os vínculos desde o processo de compra de insumos até a logística de entrega. No ano seguinte, o CME foi renomeado para Campanha Nacional da Merenda Escolar (CNME) pelo Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956.

O Decreto nº 56.886 de 20 de setembro de 1965 novamente modifica o nome da CNME para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) e passou a contar com o apoio do programa estadunidense “Alimentos para a Paz” financiada pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); do Programa “Alimentos para o Desenvolvimento”, e o Programa Mundial de Alimentos (PMA) da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação/FAO-ONU (BRASIL, 2017).

Os subsídios da CNAE provinham do Ministério da Educação e do II Programa Nacional

de Alimentação e Nutrição (PRONAN). Em 1979 a Campanha Nacional de Alimentação Escolar passou para a categoria de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com o objetivo de contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, aprendizagem e rendimento escolar, assim como a formação de práticas alimentares saudáveis por meio de ações educativas e oferta de refeições que atendam às necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo. Gerenciado desde 2006 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que transfere em caráter suplementar recursos financeiros aos Estados, Municípios e Distrito Federal, o PNAE é considerado um dos maiores programas de alimentação escolar do mundo (FERREIRA, ALVES, MELLO, 2019; BRASIL, 2017). Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2019 o PNAE investiu 4 bilhões de reais em merenda escolar, no total de 50 milhões de refeições diárias ofertadas em 150 mil escolas públicas, atendendo mais de 40 milhões de alunos (TAVARES, 2022; BRASIL, 2020). Para Bicalho e Lima (2020), o direito à alimentação é uma conquista das lutas sociais e o PNAE assegura legalmente o direito a uma alimentação adequada aos alunos matriculados na rede pública de ensino para a aprendizagem e um melhor rendimento escolar. O art. 2º da Resolução nº 6/2020 da FNDE, entende por alimentação escolar “todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo (BRASIL, 2020).

A oferta de alimentação dentro das escolas está de acordo com o panorama socioeconômico do país, que segundo o IBGE (2020) apresenta 24,7% da população brasileira vivendo na linha da pobreza (39 milhões de habitantes) e 6,5% na extrema pobreza (13 milhões de habitantes). De acordo com o site Ponte Social (2021), 44% dos brasileiros abaixo da linha da pobreza em 2018 viviam na região nordeste. O Estado do Maranhão lidera o ranking do número de cidadãos brasileiros que estão na linha da miséria, com 53% da sua população vivendo nessas condições. Todos os Estados da região Norte e Nordeste apresentaram indicadores de pobreza acima da média nacional.

## **METODOLOGIA**

As noções básicas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) são apresentadas neste trabalho de forma objetiva, porém sem simplificar o seu conteúdo. A pesquisa que resultou nesta Introdução ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é classificada como exploratória e descritiva com base nos objetivos, por conta do levantamento de informações que possibilitou compor os principais tópicos para revisar e descrever a estrutura e organização do PNAE. A finalidade de tornar mais familiar ao leitor as informações referentes as diretrizes, componentes do programa, atribuições e parâmetros numéricos referentes ao PNAE, todo seu conteúdo foi organizado didaticamente em quadros de fácil leitura e assimilação. A Pesquisa ainda pode ser classificada com base nos métodos como bibliográfica e documental, pois recorreu a trabalhos de pesquisas publicados em revistas e anais de eventos, assim como as legislações que regulamentam o programa. Com base na análise, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por se tratar de uma revisão analítica da Resolução nº 6/2020 do FNDE (GIL, 2002).

## REGULAMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

O Programa Nacional de Alimentação Escolar é um programa do Governo Federal que tem o objetivo de atender a oferta de alimentação escolar e promover ações de educação alimentar e nutricional direcionados aos alunos devidamente matriculados em escolas públicas no Brasil. Atualmente o PNAE é regulamentado pela Resolução nº 06 de 8 de maio de 2020 que estabelece as normas para a execução técnica, administrativa e financeira do Programa Nacional de Alimentação Escolar aos Estados, Municípios e Distrito Federal. As diretrizes do programa estão descritas no Quadro 1.

**Quadro 1 - Diretrizes da Alimentação Escolar**

Diretrizes	Descrição
Alimentação Saudável e Adequada	O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu Estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica.
Educação Alimentar e Nutricional	A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.
Universalidade	A universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica.
Participação da Comunidade	A participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada.
Apoio ao Desenvolvimento Sustentável	O apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos
O Direito à Alimentação Alimentar	O direito à alimentação escolar, visando garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontrem em vulnerabilidade social

**Fonte: Brasil, 2020. Elaborado pela autora, 2022.**

Constitui-se parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as entidades executoras (EEx), os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) e as Unidades Executoras (UEX), conforme descrito no Quadro 2.

**Quadro 2 - Componentes do PNAE**

Integrante	Função
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)	Autarquia vinculada ao MEC, responsável pela coordenação do PNAE, pelo estabelecimento das normas gerais de planejamento, execução, controle, monitoramento e avaliação do Programa, bem como pela transferência dos recursos financeiros
Entidade Executora	Secretarias de Estado da Educação – SEDUC, Prefeituras Municipais e escolas federais, como responsáveis pela execução do PNAE, inclusive pela utilização e complementação dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE, pela prestação de contas do Programa, pela oferta de alimentação nas escolas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, e pelas ações de educação alimentar e nutricional a todos os alunos matriculados.
Conselho de Alimentação Escolar (CAE)	Órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, instituído no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.



Unidade Executora	Entidade privada sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar, responsável pelo recebimento dos recursos financeiros transferidos pela EEx em favor da escola que representa, bem como pela prestação de contas do Programa ao órgão que a delegou, nos casos de gestão descentralizada ou escolarizada.
-------------------	---

Fonte: Brasil, 2020. Elaborado pela autora, 2022.

As entidades executoras (EEx) possuem autonomia para definir a gestão do PNAE dentro de suas respectivas jurisdições administrativas entre uma gestão centralizada ou descentralizada. Quando as entidades executoras são responsáveis pela aquisição dos gêneros alimentícios que posteriormente são encaminhados para as unidades escolares, diz-se que a gestão está qualificada como centralizada. Nesse caso, os gêneros alimentícios podem ser armazenados em depósitos centrais que controlam o fluxo de abastecimento das escolas ou os fornecedores podem entregar os insumos diretamente nas unidades escolares.

## O Nutricionista

De acordo com Faria, Rodrigues e Ferreira (2021), o nutricionista é um profissional da área da saúde que atua em todas as situações em que ocorra a interação entre o homem e o alimento. O art. 11 da Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009 define este profissional como o principal agente articulador do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O art. 15 da Resolução nº 06/2020 do FNDE confere ao nutricionista a coordenação técnica das ações de alimentação e nutrição, no âmbito das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, observando as diretrizes previstas na Lei nº 11.947/2009 e suas atribuições na normativa do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). As atribuições do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar estão descritas no Quadro 3.

Quadro 3 - Atribuições do Nutricionista no PNAE

Atribuições	Competências
<b>Diagnósticos</b>	Realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional de todos os estudantes da educação básica.
	Identificar indivíduos com necessidades nutricionais específicas.
<b>Planejamento /Supervisão</b>	Planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar; propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional.
	Elaborar fichas técnicas das preparações dos cardápios.
	Planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição de alimentos.
	Elaborar e implantar o Manual de boas práticas para serviços de alimentação.
	Planejar, coordenar e supervisionar a aplicação de testes de aceitabilidade de novos produtos a serem introduzidos no cardápio escolar.
	Elaborar o plano anual do PNAE.
	Zelar pela quantidade, qualidade e conservação dos produtos.
<b>Compra de Alimentos</b>	Interagir com agricultores e empreendedores rurais.
	Participar do processo de licitações e compras de gêneros alimentícios.
<b>Assessoria</b>	Orientar e supervisionar as atividades de higienização de armazenamento e veículos de transporte de alimentos.
	Assessoria ao Conselho de Alimentação Escolar.

Fonte: Faria, Rodrigues, Ferreira, 2021. Elaborado pela autora, 2022.

Os parâmetros numéricos mínimos de referência nutricional por escola devem ser cumpridos pelos nutricionistas conforme previsto em Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). As Entidades Executoras devem oferecer condições suficientes e adequadas de trabalho a estes agentes (BRASIL, 2020).

## O Cardápio Nutricional do PNAE

Os responsáveis técnicos (RT) do PNAE estão encarregados de promover a alimentação adequada e saudável como base na utilização de alimentos in natura ou minimamente processados, adaptados para a realidade dos estudantes; e no diagnóstico de alunos com necessidades alimentares especiais tais como doença celíaca, diabetes, hipertensão, anemias, alergias e intolerâncias alimentares, dentre outras. Compete ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) também atender às especificidades culturais das comunidades indígenas e/ou quilombolas (BRASIL, 2020).

O art. 18 da Resolução 6/2020 da FNDE define a média nutricional que o PNAE deve atender das necessidades nutricionais de energia, macronutrientes (carboidratos; proteínas; lipídios) e micronutrientes (vitaminas e minerais) prioritários na oferta dos cardápios na escola (Quadro 4).

**Quadro 4 - Oferta mínima nutricional pelo PNAE**

<b>Público estudantil</b>	<b>Mínimo das necessidades nutricionais</b>	<b>Quantidade de Refeições</b>
Creches em período parcial	30%	2
Creches em período integral, inclusive as localizadas em comunidades indígenas ou áreas remanescentes de quilombos	70%	3
Estudantes matriculados nas escolas localizadas em comunidades indígenas ou em áreas remanescentes de quilombos, exceto creches	30%	Cada refeição
Estudantes matriculados na educação básica, em período parcial	20%	1
Estudantes matriculados na educação básica, exceto creches em período parcial	30%	Quando ofertado 2 ou mais
Os estudantes participantes de programas de educação em tempo integral e para os matriculados em escolas de tempo integral	70%	3

**Fonte: Brasil, 2017. Elaborado pela autora, 2022.**

Os carboidratos são a principal fonte de energia para as células do nosso organismo, viabilizando condições para a prática das atividades diárias e são encontrados em todos os produtos de origem vegetal. O mel é o único carboidrato de origem animal. A principal fonte de proteínas para o ser humano é a carne animal, capaz de suprir os oito tipos de aminoácidos que o corpo humano não produz. O art. 18, inciso 7 proíbe a utilização de gorduras transgênicas industrializadas no preparo dos alimentos a serem ofertado pelo programa. Fica também proibido pelo inciso 8 do art. 18 a oferta de alimentos ultra processados (alto nível de industrialização) e a adição de mel, açúcar ou qualquer adoçante na alimentação de crianças de até 3 anos de idade (BRASIL, 2020).

## Parâmetros Numéricos Mínimos de Referência Nutricional

O anexo IV da Resolução nº 6/2020 discrimina os valores para cada tipo de nutriente,

por idade e categoria. As necessidades nutricionais de carboidratos, proteínas e lipídeos para alunos de 4 a 60 anos são, portanto, ofertados nos cardápios escolares observando os valores discriminados nos quadros 5, 6 e 7.

**Quadro 5 - Necessidades nutricionais estabelecidas para o cardápio em tempo parcial**

20% das necessidades diárias					
Categoria	Idade	Energia (Kcal)	Carboidratos (g)	Proteínas (g)	Lipídios (g)
			55% a 65% do VET	10% a 15% do VET	15% a 30% do VET
Pré-escola	4 a 5 anos	270	35 a 41	6 a 9	4 a 8
Ensino Fundamental	6 – 10 anos	329	47 a 55	9 a 13	6 a 11
	11 a 15 anos	473	69 a 82	13 a 19	8 a 17
Ensino Médio	16 a 18 anos	543	80 a 95	15 a 22	10 a 19
EJA	19 a 30	477	66 a 77	12 a 18	8 a 16
	31 a 60	459	63 a 75	11 a 17	8 a 15

Fonte: Brasil, 2020. Elaborado pela autora, 2022.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda a ingestão de 1.500 kcal/dia de carboidratos para a faixa etária entre 6 e 10 anos, 2.200kcal/dia entre 11 e 15 anos e 2.500kcal/dia a partir de 16 anos. Compete ao PNAE garantir que os alunos do pré-escolar ao Ensino Médio e também os matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenham em suas refeições alimentos a base de carboidratos que corresponda em até 65% do valor de energia total (VET) por dia. Alunos matriculados em regime de tempo parcial tem o direito de suprir de 20 a 30% das necessidades nutricionais diárias com a alimentação escolar (Quadro 5 e 6).

**Quadro 6 - Necessidades nutricionais estabelecidas para o cardápio em tempo semi-parcial**

30% das necessidades diárias					
Categoria	Idade	Energia (Kcal)	Carboidratos (g)	Proteínas (g)	Lipídios (g)
			55% a 65% do VET	10% a 15% do VET	15% a 30% do VET
Pré-escola	4 a 5 anos	405	52 a 61	9 a 14	6 a 13
Ensino Fundamental	6 – 10 anos	493	70 a 83	13 a 19	9 a 17
	11 a 15 anos	710	104 a 122	19 a 28	13 a 25
Ensino Médio	16 a 18 anos	815	120 a 142	22 a 33	15 a 29
EJA	19 a 30	715	98 a 116	18 a 27	12 a 24
	31 a 60	689	95 a 112	17 a 26	11 a 23

Fonte: Brasil (2020). Elaborado pela autora, 2022.

O PNAE também deve garantir que em cada refeição ofertada aos alunos, de 10 a 15% sejam alimentos à base de proteínas e de 15 a 30% ricos em lipídios. Alunos matriculados em regime de tempo integral tem o direito de terem 70% de suas necessidades nutricionais atendidas pela escola (Quadro 7).

**Quadro 7 - Necessidades nutricionais estabelecidas para o tempo integral**

70% das necessidades diárias					
Categoria	Idade	Energia (Kcal)	Carboidratos (g)	Proteínas (g)	Lipídios (g)
			55% a 65% do VET	10% a 15% do VET	15% a 30% do VET
Pré-escola	4 a 5 anos	945	130 a 154	24 a 35	11 a 16
Ensino Fundamental	6 – 10 Anos	1150	164 a 193	30 a 43	13 a 20
	11 a 15 anos	1656	242 a 286	44 a 62	20 a 29
Ensino Médio	16 a 18 anos	1902	281 a 332	51 a 71	23 a 34
EJA	19 a 30	1668	229 a 271	42 a 63	19 a 28
	31 a 60	1607	221 a 261	40 a 60	18 a 27

Fonte: Brasil, 2020. Elaborado pela autora.

Além de garantir macronutrientes na alimentação escolar de alunos de 4 a 18 anos matriculados nas escolas públicas e de adultos de 19 a 60 matriculados no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), o PNAE também estabelece valores de micronutrientes (vitaminas e minerais) no cardápio ofertado para crianças de 7 a 11 meses e de 1 a 3 anos matriculados nas creches públicas, conforme os Quadros 8 e 9 (BRASIL, 2020).

**Quadro 8 - Necessidades nutricionais estabelecidas para o cardápio de Creche em tempo parcial**

30% das Necessidades diárias									
Categoria	Idade	Energia (Kcal)	Carboidratos (g)	Proteínas (g)	Lipídios (g)	Vitaminas		Minerais	
			55% a 65% do VET	10% a 15% do VET	15% a 30% do VET	A (mcg)	C (mcg)	Cálcio (mg)	Ferro (mg)
Creche	7 – 11 Meses	204,21	28 a 33	5 a 8	3,5 a 7	150	15	78	2,07
	1 – 3 Anos	384,39	53 a 62	10 a 14	6,5 a 13	63	3,9	150	0,9

Fonte: Brasil, 2020. Elaborado pela autora, 2022.

Os sais minerais são nutrientes inorgânicos necessários em pequenas quantidades para o nosso organismo e são eles: cálcio, fósforo, potássio, cloro, sódio, ferro e flúor. Cada sal mineral atua de forma específica em nosso corpo. O PNAE deve garantir que não falte na alimentação das crianças matriculadas em creches os sais minerais cálcio e o ferro (BRASIL, 2020). O cálcio é o mineral mais abundante no corpo humano, compondo cerca de 99% dos ossos e dentes, essencial para a mineralização desses e sustento característico do esqueleto. Crianças matriculadas em creches no regime parcial tem o direito de terem 30% de suas necessidades

nutricionais supridas nas refeições ofertadas pelas creches (Quadro 8).

**Quadro 9 - Necessidades nutricionais estabelecidas para o cardápio de Creche em tempo integral**

70% das Necessidades diárias									
Categoria	Idade	Energia (Kcal)	Carboidratos (g)	Proteínas (g)	Lipídios (g)	Vitaminas		Minerais	
			55% a 65% do VET	10% a 15% do VET	15% a 30% do VET	A (mcg)	C (mcg)	Cálcio (mg)	Ferro (mg)
Creche	7 – 11 Meses	476,49	66 a 77	12 a 18	5 a 8	350	35	182	4,83
	1 – 3 Anos	896,91	123 a 146	22,5 a 26,5	10 a 15	147	9,1	350	2,1

Fonte: Brasil, 2020. Elaborado pela autora, 2022.

As vitaminas A e C, importantes para a saúde de nossos olhos e regeneração celular, respectivamente também devem ser garantidos nas refeições ofertadas nas creches. As crianças matriculadas em creches no regime de tempo integral devem ter 70% de suas necessidades nutricionais diárias supridas pelo PNAE.

## Aquisição da Alimentação Escolar

O capítulo V da Resolução n° 6 de 8 de maio de 2020 do FNDE trata do processo de aquisição de alimentos no âmbito do PNAE, observando as diretrizes de cardápios planejados priorizando os alimentos orgânicos ou agroecológicos, devendo ocorrer por licitação, na modalidade de pregão eletrônico nos termos da Lei 10.520 de 17 de julho de 2002 e subsidiadas pela Lei 8.666 de 21 de junho de 1993. Fica dispensada a licitação no caso de compras da agricultura familiar dentro dos termos do art. 14 da Lei 11.947 de 16 de junho de 2009. A dispensa da licitação também pode ser feita nos termos dos arts. 29 e 49 da Resolução n° 6/2020 da FNDE.

O art. 2° da Resolução n° 6/2020 da FNDE proíbe o uso dos recursos do PNAE para a compra de alimentos e bebidas ultra processados, como refrigerantes e refrescos artificiais, bebidas à base de xarope de guaraná ou groselha, chás prontos e similares, cereais com aditivos ou adoçados, balas bombons, chocolates em barra e granulado, confeitos, biscoitos recheados, gelatina, temperos ou glutamato monossódico, maionese e alimentos em pó. Com base nos cálculos de valor per capita, chegou-se aos valores descritos no Quadro 10, conforme o inciso II do art. 47 da Resolução n° 6/2020 do FNDE.

**Quadro 10 - Valor per capita por aluno**

Valor Per capita por aluno (em Real)	Destino do valor
0,32	Para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA
0,36	Para os estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio
0,53	Para estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos
0,64	Para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos
1,07	Para os estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do INEP

Fonte: Brasil, 2020. Elaborado pela autora, 2022.

O número de dias de atendimento do programa é de duzentos dias letivos por ano e os recursos financeiros são transferidos para as entidades executoras (SEDUC) em até dez parcelas entre os meses de fevereiro a novembro, onde cada parcela deve corresponder no mínimo até vinte dias letivos (BRASIL, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas são importantes instrumentos para garantir benefícios para toda a sociedade, custeada pela mesma sob gestão dos representantes eleitos pelo povo democraticamente. Tal importância confere a necessidade de que todos tenham conhecimento das mesmas, a fim de que a comunidade possa conferir o destino de todos os impostos e tributos pagos diariamente ao Estado. O entendimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) não pode ficar restrita a quadros técnicos das entidades e unidades executoras e nos documentos regulatórios, mas deve sim ser apreciada, conferida, analisada e comparada por todos que diretamente ou indiretamente são assistidas por ele. Compreender o mecanismo de oferta de alimentação nas escolas públicas se configura em cidadania, um dos fundamentos de nossa Constituição, e desta forma, aquele senso comum de que o Governo “dá de graça” a “alimentação” na escola é desconstruída, deixando claro para todos que pagamos pelos benefícios que nos é garantindo na Lei.

A alimentação saudável é fundamental na qualidade da saúde mental, no processo de aprendizagem, memorização, assimilação e raciocínio. A alimentação possibilita um desempenho ruim ou bom dos alunos dentro da sala de aula. Autores como Frota (2009), Alves e Cunha (2020) e Oliveira (2017) constatam que crianças desnutridas ou com carência alimentar possuem dificuldades de assimilação e a fome dificulta a capacidade de concentração, comprometendo o rendimento dessas no processo de ensino-aprendizagem, ocasionar problemas comportamentais antissociais, atinge a autoestima, diminui a motivação, provoca estresse e ansiedade fora do normal e ainda depressão, e o conseqüentemente o fracasso escolar. Diante disso, o Brasil dispõe de uma das melhores políticas de provimento de alimentação escolar do mundo, visando principalmente suprir as necessidades nutricionais de alunos de diferentes faixas etárias que se servem da oferta do ensino público no nosso país. Este trabalho procurou, portanto, introduzir os principais tópicos do Programa Nacional de Alimentação Escolar para que o leitor obtivesse uma noção da evolução das políticas de oferta de alimentação nas escolas no Brasil; as diretrizes e os participantes do PNAE; as atribuições conferidas ao profissional da área de nutrição; o cardápio e os parâmetros numéricos mínimos de referência nutricional; e a aquisição de alimentos pelo PNAE. A partir destas noções, o leitor pode acompanhar de forma compreensível a experiência de casa escola assistida pelo PNAE.

A Introdução ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) conforme a Resolução nº 6/2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como proposta neste trabalho pode ser utilizada em cursos e treinamentos ofertados a professores e estudantes de licenciaturas, como ponto de partida para reflexões, constatações, críticas e discussões

que visem obviamente o aprimoramento do PNAE, e viabilize o conhecimento para que esta Política Pública seja cada vez mais difundida na sociedade, assegurando assim essa conquista de milhões de estudantes do nosso Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. M.; Cunha, T. C. O. A importância da alimentação saudável para o desenvolvimento humano. *Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, 2020. Disponível em [https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/1966/1661](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1966/1661). Acesso em: 10 jun 2021.
- BICALHO, D.; Lima, T. M. O Programa Nacional de Alimentação Escolar como garantia do direito à alimentação no período da pandemia da Covid-19, 2020. *Demetra*. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/52076/35698>. Acesso em: 23 ago 2021.
- BRASIL. Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago 2021.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 39.007 de 11 de abril de 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39007-11-abril-1956-329784-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun 2021.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 56.886 de 20 de setembro de 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56886-20-setembro-1965-397151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun 2021.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.537 de 21 de novembro de 1968. DF, novembro de 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5537.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.htm). Acesso em: 8 mar 2021.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 872 de 15 de setembro de 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10872.htm). Acesso em: 18 mar 2021.
- \_\_\_\_\_. [CONSTITUIÇÃO (1988)]. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado em: 10 mar 2021.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm). Acesso em: 4 jul 2021.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.520 de 17 de julho de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10520.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10520.htm). Acesso em: 4 jul 2021.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 4 jul 2021.
- \_\_\_\_\_. Programa Nacional de Alimentação Escolar: Histórico. PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 4 jul 2021.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 06 de 8 de maio de 2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/>

legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020. Acesso em: 23 ago 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 20 de 2 de dezembro de 2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Disponível em: : <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/99-legislacao?download=14356:resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-20,-de-02-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 23 ago 2021.

COSTA, D. H. S.; Oliveira, K. T. Logística de Distribuição de Merenda Escolar na Zona Leste de São Paulo: E. E. Padre José de Carvalho. XVII Congresso Nacional de Iniciação Científica, 2017. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2017/trabalho-1000025196.pdf>. Acesso em: 20 jul 21.

FARIA, M. G. E.; Rodrigues, G. M. M.; Ferreira, K. Ação Do Nutricionista No Programa De Alimentação Escolar. Revista Liberumaccessum, 2021. Disponível em: <http://revista.liberumaccesum.com.br/index.php/RLA/article/view/114/106>. Acesso em: 23 abr 2021.

FERREIRA, H. G. R.; Alves, R. G.; Mello, S. C. R. P. O Programa Nacional de Alimentação Escolar: alimentação e aprendizagem. Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://revistaauditorium.jfrj.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/150/121>. Acesso em: 23 ago 2021.

FROTA, M. A. Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. Revista de APS, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14147/7655>. Acesso em: 2 abr 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho de Alimentação Escolar, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/12826-conselho-de-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-cae>. Acesso em: 3 abr 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (2020). Balanço 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/Balanco-MEC-2019.pdf>. Acesso em: 3 jun 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programas, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas>. Acesso em: 10 mai 2021.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, W. S. T. Alimentação escolar saudável. Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/16720/1/2016\\_WednaTeixeiraGomes\\_tcc.pdf](http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/16720/1/2016_WednaTeixeiraGomes_tcc.pdf). Acesso em: 3 jun 2021.

LIMA, G. R. A merenda escolar como fator motivador da permanência do aluno em escolas públicas: casos retratados no noroeste do Paraná. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2

LIMA, T.C.S de; Miotto, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

MEDEIROS. L. G. C. Políticas de Alimentação Escolar. Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2016-pdf/33521-04-disciplinas-de-ft-ae-caderno-12-politicas-alimentacao-escolar-pdf/file>. Acesso em: 24 jul 2021.

MENDES, M. F. A Logística de Distribuição da Merenda Escolar: Estudo de caso na Escola CEIM professor José Carlos de Almeida e Silva. Universidade Candido Mendes, 2018. Disponível em:



<https://www.candidomendes.edu.br/wp-content/uploads/2019/10/A-LOGI%CC%81STICA-DE-DISTRIBUIC%CC%A7A%CC%83O-DA-MERENDA.pdf>. Acesso em: 24 jul 2021.

RODRIGUES, F. A Alimentação interfere no rendimento escolar. Tribuna do Planalto, 2017. Disponível em: <http://tribunadoplanalto.com.br/2017/08/19/a-alimentacao-interfere-no-rendimento-escolar/>. Acesso em: 23 jun 2021.

SANTOS, V. S. O que é proteína? Brasil Escola, 2021. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/biologia/o-que-e-proteina.htm>. Acesso em: 25 jul 2021.

TAVARES, ANA PAULA GOMES. GESTÃO DE SUPRIMENTOS: o controle de estoque de merenda escolar na Coordenadoria Distrital de Educação 4 do Amazonas a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 131. 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net>. Acessado em: 25 fev 2021

## **Alimentação escolar no Brasil: introdução à logística de distribuição no Amazonas e a coordenação distrital**

---

**Ana Paula Gomes Tavares**

*Doutora em Ciências da Educação pela Universidad De La Integración de Las Américas – UNIDA*

**Simone Cecilia Paoli Ruiz**

*Profª. Dra. Orientadora da Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.11

## RESUMO

Este trabalho consiste na sequência do artigo “Alimentação Escolar: Introdução ao Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE conforme a Resolução nº 06/2020 do FNDE” e tem por objetivo apresentar a atual configuração de distribuição de alimentação escolar no Estado do Amazonas para a comunidade de pais e mestres; gestores e merendeiras, alunos e todo cidadão brasileiro. Para tanto, por meio de pesquisa documental, foram esquematizados os departamentos e etapas da logística adotada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), tomando como exemplo a Coordenadoria Distrital de Educação 5, na zona leste da cidade de Manaus-Am. A compreensão da logística de distribuição de alimentação escolar é fundamental a todos que integram a escola pública e a comunidade, para que seja estimulado e fortalecido uma participação mais efetiva de todos no acompanhamento da implementação do PNAE na sua região e localidade.

**Palavras-chave:** PNAE. logística no Amazonas. Coordenadoria Distrital de Educação 5.

## ABSTRACT

This work follows the article “School Food: Introduction to the National School Food Program/PNAE according to Resolution No. 06/2020 of the FNDE” and aims to present the current configuration of school food distribution in the state of Amazonas for community of parents and teachers; managers and cooks, students and every Brazilian citizen. Therefore, through documentary research, the departments and stages of the logistics adopted by the State Department of Education and Sports/SEDUC were outlined, taking as an example the District Center of Education 5, in the east side of the city of Manaus-Am. Understanding the logistics of school food distribution is essential for everyone who integrates the public school and the community, so that a more effective participation of all in monitoring the implementation of the PNAE in their region and locality is encouraged and strengthened.

**Palavras-chave:** PNAE. logistics in Amazonas. District Education Coordination 5.

## RESUMEN

Este trabajo sigue al artículo “Alimentación Escolar: Introducción al Programa Nacional de Alimentación Escolar/PNAE según la Resolución N° 06/2020 del FNDE” y tiene como objetivo presentar la configuración actual de la distribución de alimentos escolares en el Estado de Amazonas para la comunidad de padres de familia. y maestros; gestores educativos, cocineros, estudiantes y todos los brasileños. Por lo tanto, a través de la investigación documental, se perfilaron los departamentos y etapas de la logística adoptada por la Secretaría de Estado de Educación y Deportes/SEDUC, tomando como ejemplo la Coordinación de Educación del Distrito 5, en el lado este de la ciudad de Manaus-Am. Comprender la logística de distribución de alimentos escolares es fundamental para todos los que integran la escuela pública y la comunidad, de manera que se promueva y fortalezca una participación más efectiva de todos en el seguimiento de la implementación del PNAE en su región y localidad.

**Palabras-llaves:** PNAE. Logística no Amazonas. Coordinación Distrital de Educación 5.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, é fruto da tese intitulada “OS REFLEXOS DO DESABASTECIMENTO DA MERENDA ESCOLAR NA DINÂMICA DAS ESCOLAS DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 5, NA CIDADE DE MANAUS-AMAZONAS-BRASIL NOS ANOS DE 2018 E 2019”, realizada ao longo do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, cursado pela pesquisadora, na UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS (Paraguai) entre os anos de 2019 a 2022.

O Brasil é referência mundial em uma política efetiva de distribuição de alimentação em escolas da rede pública. Desta forma o Estado garante o que a Constituição Federal de 1988 estabelece como direitos sociais: “a Educação, a Saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados” e na esfera educacional o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE, atualmente regulamentado pela Resolução nº6/2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem por objetivo a oferta de alimentação nas escolas e ações de educação alimentar e nutricional. A alimentação escolar tem sido um importante recurso na Educação brasileira para garantir que crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados em escolas públicas persistam nos estudos durante todas as etapas da Educação Básica que compreende a Educação Infantil e os ensinos Fundamental e Médio, e também a Educação de Jovens e Adultos/EJA.

O direito à alimentação escolar é uma conquista do povo brasileiro que demandou décadas até se consolidar na proposta do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), daí a importância da necessidade de que professores, alunos, gestores, merendeiras, pais e a comunidade tenham conhecimento de como as verbas públicas, impostos e tributos, são investidos na aquisição de alimentos que são ofertados na escola, viabilizando para a própria comunidade uma maior participação no acompanhamento da implementação desta política pública, em concordância com as diretrizes do PNAE. O objetivo deste trabalho é apresentar a atual configuração de distribuição de alimentação escolar no Estado do Amazonas para a comunidade de pais e mestres; gestores e merendeiras, alunos e todo cidadão brasileiro. Para tanto, se fez uma revisão dos instrumentos legais que formalizam a organização da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) e análise da logística de distribuição de alimentação escolar no Estado do Amazonas. Como exemplo, examinou-se a organização da Coordenadoria Distrital de Educação 5, localizado na zona leste da cidade de Manaus-Am.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988 estabelece como direito a oferta de alimentação escolar e para tanto a Resolução FNDE nº 6/2020 regulamenta o Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE, definindo uma série de medidas que atendam essa demanda. As escolas estaduais do Amazonas são atendidas pelo PNAE a partir da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), atuando como entidade executora do programa, por meio da Divisão de Lo-

gística/DELOG. Esta seção se divide em duas partes, com a finalidade de apresentar estrutura administrativa geral da SEDUC e o seu gerenciamento geográfico no Estado do Amazonas por parte da secretaria.

## A Secretaria de Educação do Amazonas

A Educação do Estado do Amazonas está sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) que conta com 233 escolas na capital e 359 distribuídas pelos municípios do interior (AMAZONAS, 2021). Criada a partir da Lei nº 1.596 de 5 de maio de 1946 com o nome de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura, posteriormente foi renomeada de Secretaria de Educação, Cultura e Saúde pela Lei nº 12, de 09 de maio de 1953. No mesmo ano, pela Lei nº 65/1965, recebeu a denominação de Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social e dois anos depois, sob a Lei nº 108, de 23 de dezembro de 1955, passou a se chamar de Secretaria de Educação e Cultura. Nova mudança ocorreu em 1991, pela Lei nº 2.032/1991, renomeada de Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto. Atualmente a SEDUC é denominada de Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, pela Lei nº 2.600 de 4 de fevereiro de 2000, mas genericamente nomeada de Secretaria de Estado de Educação e Desporto nos principais canais de comunicação do Governo do Amazonas. A SEDUC está estruturada em departamentos descritos no quadro 1 e esquematizado na figura 1.

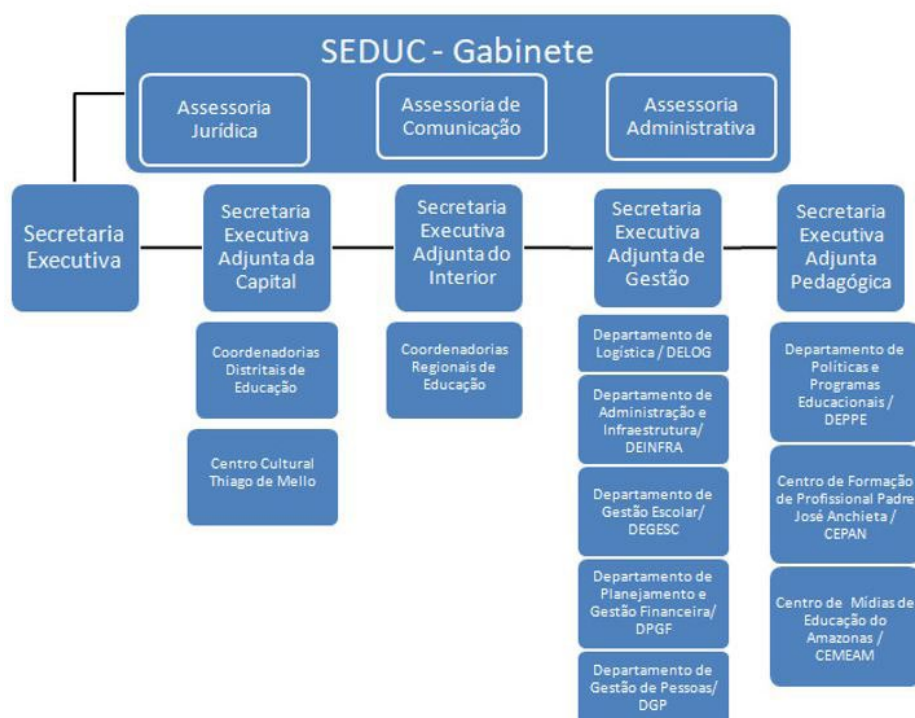
**Quadro 1 - Departamentos da SEDUC-AM**

Departamento	Atribuições
Gabinete	Programação, coordenação, supervisão e execução das atividades de representação política, administrativa e social da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Formulação, supervisão, coordenação, execução e avaliação da Política Estadual de Educação; Execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino; Assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino.
Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DPPE)	Ao DEPPE compete ainda, planejar, orientar, coordenar, acompanhar e supervisionar o processo de formulação e implementação das políticas para a Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio: alfabetização, educação de jovens e adultos, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola e educação para as relações étnico-raciais); promover ações de fortalecimento, expansão e a melhoria da qualidade da educação; contribuir para o desenvolvimento inclusivo voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a melhoria de políticas públicas transversais na rede estadual de ensino do Amazonas.
Departamento de Gestão Escolar (DGESC)	Coordenar processo de definição, implementação, monitoramento e avaliação da gestão escolar, observar o princípio da participação representativa da escola e da comunidade, a especificidade da educação básica e demais modalidades de ensino; Acompanhar o calendário e os prazos para entrega do resultado final, documentação e auditoria escolar, no que dispõe a legislação educacional. Desenvolver atividades complementares, provendo as escolas com materiais de apoio e incentivos necessários à aprendizagem do aluno nas escolas da rede estadual de ensino e identificar e definir a necessidade de formação dos profissionais da educação das áreas administrativas das escolas.

Departamento de Gestão de Pessoas (DGP)	Coordenar e implementar a administração de pessoal da SEDUC/AM, considerando as políticas públicas em cumprimento às normas da legislação vigente; planejar, monitorar e atender a necessidade da rede de ensino com recursos humanos disponíveis; planejar, implementar, coordenar, e estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação do exercício das competências das Gerências de Cadastro e Aposentadoria, de Pessoal, de Lotação e de Promoção e Valorização do Servidor; coordenar e monitorar as atividades das Comissões de Enquadramento e de Avaliação do Estágio Probatório, com a colaboração das gerências deste departamento; coordenar estudos visando a permanente atualização da classificação de cargos, salários e funções de todos os servidores da SEDUC/AM; gerenciar, analisar e submeter à apreciação superior a necessidade de provimento de cargos; elaborar e promover publicação de atos administrativos referentes a pessoal.
Departamento de Planejamento e Gestão Financeira (DPGF)	Os objetivos do DPGF estão focados no planejamento, nos estudos estatísticos e pesquisas educacionais para subsidiar o Sistema de Ensino, garantindo o acesso e a permanência do aluno ao ensino público de qualidade e na gestão dos recursos financeiros da Secretaria de Educação, a fim de garantir à execução e à promoção da política educacional do Estado.
Departamento de Administração e Infraestrutura (DEINFRA)	Entre as atribuições do DEINFRA estão a coordenação, supervisão e acompanhamento da política de infraestrutura, gestão de obras e serviços de engenharia e de manutenção, gestão de patrimônio imóvel e de arquivos, administração do parque tecnológico, suporte técnico, assegurar a disponibilidade e o funcionamento dos sistemas de informação necessários à execução das atividades.
Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN)	Sua finalidade é desenvolver a política de formação inicial e continuada a todos os docentes e não docentes que atuam na rede estadual de ensino público do Amazonas na perspectiva de uma atualização permanente, a fim de qualificá-los para o exercício das práticas educativas em suas diferentes dimensões (política, pedagógica e administrativa) e segmentos do ensino da educação básica, pautada no domínio das competências e habilidades definidas nas diretrizes curriculares para a educação básica.
Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM)	O CEMEAM coordena o processo de implementação da oferta diversificada do atendimento da rede pública de ensino do Estado do Amazonas por meio de soluções tecnológicas inovadoras, bem como implementação de aulas e formações presenciais com mediação tecnológica para os alunos e profissionais de educação da capital e do interior que participam dos projetos de ensino mediados pela tecnologia.
Departamento de Logística (DELOG)	Tem como principal função coordenar, controlar e avaliar os processos de aquisição de materiais, gêneros alimentícios e serviços, desenvolvidos nas áreas de compras, almoxarifados, patrimônio e transportes, para o bom andamento das atividades das escolas, coordenadorias, distritos e sede da SEDUC.

Fonte: Amazonas, 2021. Elaborado pela autora, 2022.

**Figura 1 - Organograma das Secretarias da SEDUC-AM**



**Fonte: Amazonas, 2021. Elaborado pela autora, 2022.**

A figura 1 representa as instâncias dos departamentos que compõe a SEDUC-AM. Como uma pirâmide administrativa, a SEDUC possui um nível estratégico, denominado de Gabinete, servido de assessorias no jurídico, na comunicação e administrativos. Este nível tem a finalidade de estabelecer os planos de ação a nível macro baseados em objetivos norteados pelas políticas públicas de Educação do país, e definem os recursos e como estes serão aplicados. O nível gerencial ou tático corresponde a Secretaria Executiva integrada pelas Secretarias Adjuntas: da capital, do interior, de gestão e pedagógica. O nível gerencial ou tático traduz e interpreta as decisões tomadas pelo nível estratégico e converte-os em planos concretos a serem efetivados nas unidades operacionais. Cada secretaria adjunta dispõe de setores operacionais. O nível operacional define métodos, processos e sistemas a serem utilizados para executar as ações decididas no nível estratégico e direcionadas pelo nível gerencial, especificando equipes, responsabilidades, atividades e funções, além de recursos financeiros e equipamentos necessários para colocar em prática o planejamento (AMAZONAS, 2021).

A Secretaria Executiva Adjunta da Capital, agrega Coordenadorias Distritais de Educação/CDE; a Secretaria Executiva Adjunta do Interior agrega as Coordenadorias Regionais de Educação/CRE; a Secretaria Executiva Adjunta de Gestão agrega o Departamento de Logística/DELOG, o Departamento de Administração de Infraestrutura/DEINFRA e o Departamento de Gestão Escolar/DEGESC; já a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica coordena o Departamento de Políticas e Programas Educacionais/DEPPE, o Centro de Formação de Profissional Padre José Anchieta/CEPAN e o Centro de Mídias de Educação do Amazonas/CEMEAM..

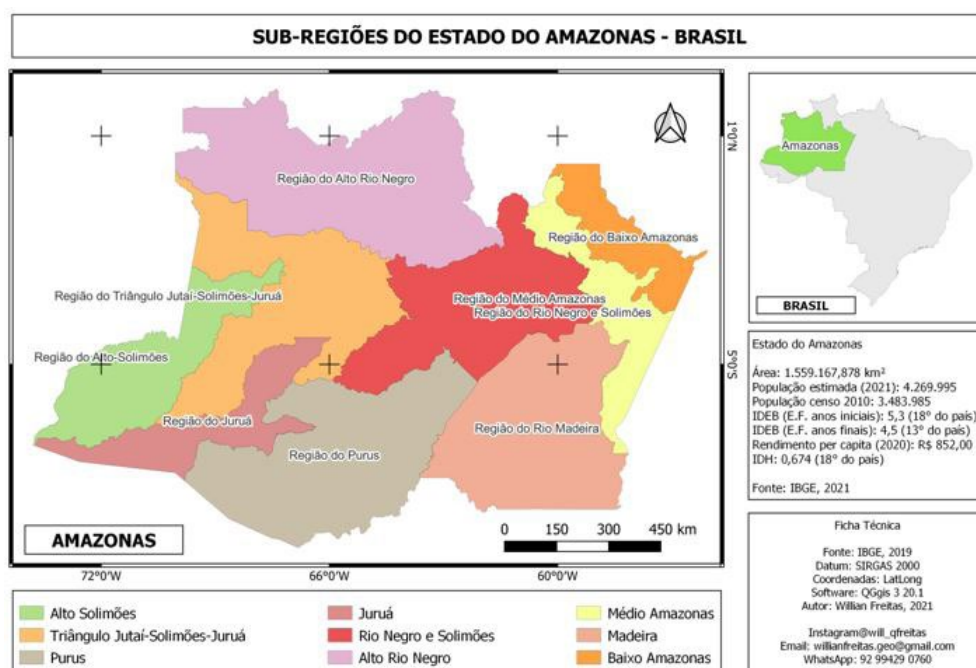
A SEDUC, ainda, conta com o acompanhamento de órgãos colegiados como o Conselho Estadual de Educação e o Conselho de Alimentação Escolar/CAE, esse último, atendendo a Resolução nº 6/2020 da FNDE para a efetivação do Plano Nacional de Alimentação Escolar/PNAE no Estado do Amazonas.

## Gerenciamento Geográfico da SEDUC-AM

O Amazonas é o maior Estado da federação em extensão territorial, com aproximadamente 1.559.167 km<sup>2</sup>, dimensão que está muito superior à de muitos países da Europa, Ásia, África e América. A população no Amazonas é estimada em 4,26 milhões de habitantes, sendo que a maior parte se concentra na Região Metropolitana de Manaus/RMM, e o 16º maior PIB dos estados brasileiros em 2020 (IBGE, 2021). Integrado por 62 municípios, o Estado do Amazonas está localizado dentro de uma das maiores bacias hidrográficas do mundo, a bacia do rio Amazonas, atravessada por uma extensa rede de drenagem que escoam para o rio Amazonas, o maior rio do mundo em volume d'água. Outra característica marcante do Estado do Amazonas é a cobertura vegetal nativa preservada que corresponde a 98,19% do seu território (AMAZONAS, 2021).

O gerenciamento e o controle de distribuição de recursos e alimentação escolar para as 233 escolas estaduais na capital amazonense e as 359 distribuídas pelo interior do Estado tem sido um desafio para a SEDUC, considerando principalmente o transporte que na maioria das vezes ocorre pelas vias fluviais, que demanda de dias e até semanas. A SEDUC adotou a divisão territorial do Estado do Amazonas da Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico/SEPLAN, representada na figura 2 e descrita no quadro 2, para melhor atender a todas as unidades escolares espalhadas por todo território amazonense.

**Figura 2 - Sub-regiões do Estado do Amazonas**



**Fonte: Freitas, 2021<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/view/profwillianfreitas-mapas/mapas-e-imagens>



**Quadro 2 - Divisão territorial do Amazonas da SEPLAN**

Ordem	Denominação	Municípios
1	Região do Alto Solimões	Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Santo Antônio do Iça, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins
2	Região do Triângulo Jutai-Solimões-Juruá	Alvarães, Fonte Boa, Japurá, Juruá, Jutai, Maraã, Tefé e Uarini
3	Região do Purus	Boca do Acre, Canutama, Lábrea, Pauini e Tapauá
4	Região do Juruá	Carauari, Eirunepé, Envira, Guajará, Ipixuna e Itamarati
5	Região do Madeira	Apuí, Borba, Humaitá Manicoré e Novo Aripuanã
6	Região do Alto Rio Negro	Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira
7	Região do Rio Negro e Solimões	Anamá, Anori, Autazes, Beruri, Caapiranga, Careiro (Castanho), Careiro da Várzea, Coari, Codajás, Iranduba, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Novo Airão e Rio Preto da Eva
8	Região do Médio Amazonas	Itacoatiara, Itapiranga, Maués, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo, Silves e Urucurituba
9	Região do Baixo Amazonas	Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará

**Fonte: Amazonas, 2013. Elaborado pela autora, 2022.**

A organização geográfica em calhas ou sub-regiões do Amazonas viabiliza o planejamento logístico por todo o ano de empresas de transporte que atuam no Estado do Amazonas. Para fins de compreender a organização e funcionalidade dos diferentes departamentos que integram o Programa Nacional de Alimentação Escolar no âmbito da administração da SEDUC, tomou-se como exemplo a Coordenadoria Distrital de Educação 5 localizado na calha do Rio Negro e Solimões.

## **METODOLOGIA**

A partir de pesquisa documental, foi possível compreender como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem sido implementado no Estado do Amazonas. Para fins de exemplo se apresentou a organização da Coordenadoria Distrital de Educação 5. Foi ainda analisado qualitativamente como se dá a distribuição da alimentação escolar por meio do Departamento de Logística/DELOG e as normas gerais de aquisição destes alimentos. Portanto a pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva, pois visou tornar mais familiar o objeto de sua investigação ao pesquisador e leitor deste trabalho (GIL, 2002). As informações sobre composição de divisão da CDE 5 foram retiradas do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas/SIGEAM, um sistema desenvolvido pelo Processamento de Dados do Amazonas/PRODAM em plataforma Web que permite a Secretaria de educação um efetivo controle das atividades nas escolas, da vida escolar dos alunos, dos recursos docentes e do planejamento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta sessão é apresentado ao leitor a distribuição geográfica das Coordenadorias Distritais de Educação dentro da cidade de Manaus, localizado na calha do Rio Negro e Solimões, se delimitando na Coordenadoria Distrital de Educação 5, localizado na zona leste da cidade de Manaus a nível de exemplo. Em seguida se apresenta a estrutura do Departamento de Logística

e as normas gerais de aquisição de alimentação escolar de acordo com a Resolução FNDE nº 6/2020.

## Coordenadorias Distritais e Regionais

As Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) possuem papel fundamental para a coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas (AMAZONAS, 2007). O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é efetivado pelas CDEs e CREs no Estado do Amazonas. A SEDUC conta com 61 coordenadorias distribuídas pelos municípios do interior do Estado do Amazonas denominadas de Coordenadorias Regionais de Educação/CRE e 7 Coordenadorias Distritais de Educação na cidade de Manaus-AM, basicamente com as mesmas atribuições para as suas respectivas áreas de jurisdição.

As Coordenadorias Distritais de Educação estão distribuídas geograficamente em Manaus-AM de acordo com a divisão administrativa da capital amazonense, atendendo as escolas estaduais localizadas na área urbana e rural. As Coordenadorias Distritais estão distribuídas pela cidade de Manaus, localizados nos seguintes endereços descritos no quadro 3.

**Quadro 3 - Coordenadorias Distritais de Educação em Manaus-AM**

CDE	Endereço	Zona da Cidade	Bairros atendidos	Quant. de escolas
1	Avenida Joaquim Nabuco, nº 2274, Centro	Sul	Centro, Cachoeirinha, Presidente Vargas, Aparecida, São Francisco, Praça 14 e BR-174	36
2	Rua Cruzeiro, 04, Betânia	Sul	Aleixo, Morro da Liberdade, Nova República, Vila Buriti, Betânia, Crespo, São Lázaro, Petrópolis, Educandos, Santa Luzia, Japiim, Japiim 1, Japiim 2, Colônia Oliveira Machado, Raiz	36
3	Av Prof. Nilton Lins, 3295 - Bloco I - Pq das Laranjeiras	Centro Sul, Centro Oeste,	Parque 10, Adrianópolis, Nossa Senhora das Graças, Aleixo, Alvorada 2, Flores, Dom Pedro, Redenção, Chapada, Bairro da Paz, São Geraldo, Parque das Laranjeiras, Conj. Campos Elíseos	37
4	Av. Brasil, 460 - Santo Antônio	Oeste	Gloria, Santo Antônio, São Raimundo, compensa 1, 2 e 3, São Jorge, Vila da Prata, Planalto, Nova Esperança, Lírio do Vale e a Área de Proteção Ambiental Com. Três Unidos.	33
5	Endereço: Av. Autaz Mirim, 9018, Jorge Teixeira	Leste	Zumbi, Coroado 1, 2 e 3, Grande Vitória, Mauzinho, São José, 1, 2, 3 e 4, Colônia Antônio Aleixo, A. Mendes, Jorge Teixeira, Cidade de Deus, Puraquequara, Nova Vitória, Tancredo Neves	33
6	Av. Max Teixeira, Nº 1041, Cidade Nova	Norte	Cidade Nova 1, 2 e 3, Nossa Senhora de Fátima, Amazonino Mendes e Alfredo Nascimento,	27
7	Av. Arquiteto José Henrique B. Rodrigues	Norte	Santa Etelvina, Nova Cidade, Parque Riachuelo, Colônia Terra 4, Conj. João Paulo 1 e 2, Novo Israel 1 e 2, Conj. Galileia, Comunidade. Ribeiro Jr, Tarumã/Parque São Pedro, Comunidade Lagoa Azul, Conj., Cidadão 5 e 10, Monte das Oliveiras e parte da Cidade Nova.	29

Fonte: Amazonas, 2020. Elaborado pela autora, 2022.

As coordenadorias são compostas pelo Coordenador Geral, Coordenador Administrativo, Coordenador Pedagógico, Psicólogo e quadro administrativo. Todas as coordenadorias estão subordinadas à Secretaria Executiva Adjunta da Capital/SEAC e a Secretaria Executiva Adjunta do Interior/SEAI (figura 1).

## Coordenadoria Distrital de Educação 5

A Coordenadoria Distrital de Educação 5 tem a sua sede localizada na Avenida Autaz Mirim, nº 9018 no bairro Novo Aleixo, zona Leste de Manaus e é o departamento da SEDUC-AM que coordena, supervisiona e acompanha as ações desempenhadas nas 33 escolas estaduais da zona Leste. A nutricionista e supervisores acompanham a execução do PNAE nas 33 escolas de responsabilidade dessa coordenadoria. O quadro 4 contém a relação de todas as escolas sob a administração do CDE5 e na figura 3 o mapa de localização da região do CDE5 na cidade de Manaus.

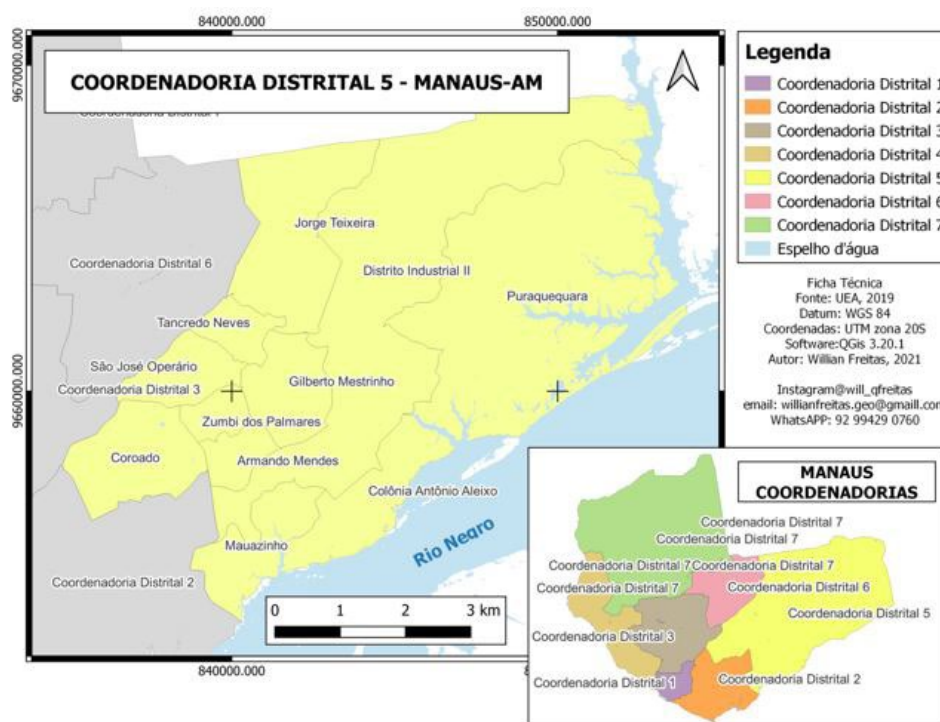
**Quadro 4 - Escolas na jurisdição do CDE 5**

Nº	Escola	Endereço	Bairro
1	E.E. Manoel Rodrigues de Souza	Rua Itacolomy, s/n	Armando Mendes
2	E.E. Maria Madalena Santana de Lima	Rua J. Qd. 33, s/n	Armando Mendes
3	E.E. Rilton Leal Filho	Rua J. Qd. 33, s/n	Armando Mendes
4	E.E.T.I Eng. Prof. Sergio Alfredo Pessoa Figueiredo (CETI)	Rua Uirapuru, s/n	Cidade de Deus
5	E.E. Gilberto Mestrinho	Rua Danilo de Matos Areosa, s/n	Col. Antônio Aleixo
6	E.E. Manoel Antônio de Souza	Rua Getúlio Vargas, s/n	Col. Antônio Aleixo
7	E.E. Prof. Antônio Maurity Monteiro Coelho	Rua Atilio Pedrosa, 22	Coroado
8	E.E. Prof. Reinaldo Thompson	Rua Pres. Médici, s/n	Coroado
9	E.E. Prof <sup>a</sup> . Myrthes Marques Trigueiro	Av. Beira Rio, 82	Coroado
10	E.E. Cacilda Braule Pinto	Rua São Pedro, s/n	Coroado 2
11	E.E. Aristóteles Comte Alencar	Av. Pres. Médici, 500	Coroado 3
12	E.E. Dep. Josué Claudio de Souza	Av. Beira Rio, s/n	Coroado 3
13	E.E. Aurea Pinheiro Braga - (CMPM IV)	Av. Perimetral s/n	Grande Vitória
14	E.E. Prof. Ernane Nascimento Simão	Av. Perimetral, s/n	Grande Vitória
15	E.E. Prof. Cleomenes do Carmo Chaves	Rua 10 com Rua Elson, s/n	Jorge Teixeira
16	E.E. Prof. Demostenes D. de Araújo Travessa	Rua Nova Esperança, 73	Jorge Teixeira
17	E.E. Prof <sup>a</sup> Cecilia Ferreira da Silva	Rua Hortelã, 9	Jorge Teixeira
18	E.E.T.I Elisa Bessa Freire (CETI)	Rua Itaúba, s/n	Jorge Teixeira
19	E.E. Vasco Vasques	Rua Nova Esperança	Jorge Teixeira
20	E.E. Benedito Almeida	Rua Encontro das águas, s/n	Mauazinho
21	Ceti Cinthia Regia do Livramento	R. Jatubu, 1.000	Gilberto Mestrinho
22	E.E.T.I. Irma Gabrielle Cogels	Rua Barroso, s/n	Puraquequara
23	E.E. Dom Jackson Damasceno Rodrigues	Rua 23, Qd. H, s/n	São José
24	E.E. Dr. Isaac Swerner	Rua J, etapa B, 79	São José
25	E.E. Ernesto Penafort	Rua Marginal, s/n	São José
26	E.E. Prof <sup>a</sup> Bernadete do S. Trindade da Rocha	Rua 12 A, etapa 4, 100	São José
27	E.E. Roderick de Castelo Branco	Rua 12 <sup>a</sup> , s/n	São José

28	E.E. Jairo da Silva Rocha	Rua Paul Pavon, s/n	São José 4
29	E.E. Prof. Jorge Karan Neto	Rua Tucano, 364	Tancredo Neves
30	EE Rofran Belchior	Rua Amazonino Mendes, s/n	Tancredo Neves
31	E.E. Antônio Nunes Jimenez	Rua Antenor Cavalcanti s/n	Zumbi
32	E.E. Pe. Luís Ruas	Rua Bom Jesus, 1760	Zumbi
33	E.E. Profª Maria Teixeira Góes	Rua Dra. Didia, s/n	Zumbi

Fonte: Amazonas, 2021. Elaborada pela autora, 2022.

Figura 3 - Mapa de localização da região da Coordenadoria Distrital de Educação 5



Fonte: Freitas, 2021<sup>2</sup>

A figura 3 contém o mapa da área urbana do município de Manaus na janela menor dividida nas Coordenadorias Distritais de Educação da SEDUC. Em destaque na janela maior a região que compreende a Coordenadoria Distrital de Educação 5 e os bairros que a integram.

## Departamento de Logística da SEDUC-AM

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Estado do Amazonas tem sido implementado de forma centralizada, ou seja, a entidade executora personificada na SEDUC é a responsável pela aquisição dos gêneros alimentícios que posteriormente são encaminhados para as escolas estaduais, conforme determina o art. 2º da Lei Delegada nº 78/2007:

Compete à Secretaria de Estado da Educação do Amazonas a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas educacionais do Estado do Amazonas, zelando pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas (AMAZONAS, 2007).

A Secretaria Executiva Adjunta de Gestão da SEDUC por meio do Departamento de Logística/DELOG, tem papel fundamental para a efetivação do PNAE. O Departamento de Logísti-

<sup>2</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/view/profwillianfreitas-mapas/mapas-e-imagens>

ca funciona a partir de quatro gerências (quadro 5), que garantam a eficiência na coordenação, controle e avaliação dos processos de aquisição de materiais, gêneros alimentícios e serviços nas áreas de compras, almoxarifados, patrimônio e transportes.

**Quadro 5 - Gerências do Departamento de Logística da SEDUC-AM**

<b>Gerência</b>	<b>Atribuições</b>
De transporte	Solicitar, acompanhar, prestar contas de diárias e passagens dos servidores da SEDUC/Sede, escolas estaduais da capital e interior; Acompanhar os convênios com as prefeituras municipais e APMC's que são beneficiadas com transporte escolar; Agendar e distribuir as demandas de deslocamento dos funcionários da SEDUC/Sede; Acompanhar a prestação de serviço de alimentação preparada nos Cetis's e Eti's; Agendamento e organização dos eventos da SEDUC/sede, escolas e coordenadorias.
De Suprimento	Receber, armazenar e distribuir os materiais de expediente e limpeza, fardamento, equipamentos de refrigeração, informática, móveis (mesas, carteiras, cadeiras, armários, lousas, etc), materiais inservíveis, bem como o conserto de mobiliários em geral.
De Alimentação Escolar/GAE	Receber, armazenar, distribuir os gêneros alimentícios, materiais da merenda escolar e materiais didáticos para as escolas estaduais da capital e interior.
De Compras	Comprar materiais ou contratar serviços através do sistema e-compras nas modalidades: dispensa de licitação presencial/DLP, dispensa de licitação eletrônica/DLE, solicitação de compras/SC, dispensa de licitação, instrução de processo para os pregões eletrônicos.

**Fonte: Amazonas, 2021. Elaborado pela autora, 2022.**

A Gerência de Alimentação Escolar (GAE) é uma divisão do DELOG encarregada de garantir as normativas estabelecidas pelo FNDE e responsável pela distribuição e acompanhamento da alimentação escolar, com um quadro profissional constituído de supervisores, técnicos e nutricionistas que fazem anualmente o levantamento de gêneros alimentícios para atender às escolas, com base na quantidade de alunos, de acordo com o valor per capita por aluno e acompanhado por nutricionistas. A GAE também promove a capacitação dos manipuladores dos alimentos (merendeiras).

## **Normas Gerais para aquisição de Alimentação Escolar**

O capítulo V da Resolução FNDE nº 6/2020 trata do processo de aquisição de alimentos pelo PNAE, Os cardápios priorizando os alimentos orgânicos ou agroecológicos, devendo ocorrer por licitação, na modalidade de pregão eletrônico nos termos da Lei 10.520 de 17 de julho de 2002 e subsidiadas pela Lei 8.666 de 21 de junho de 1993. Fica dispensada de licitação os alimentos provenientes da agricultura familiar dentro dos termos do art. 14 da Lei 11.947 de 16 de junho de 2009. A dispensa da licitação também pode ser feita nos termos dos arts. 29 e 49 da Resolução nº 6/2020 da FNDE. No caso em que o agricultor familiar, seja um empreendedor rural ou uma organização que não esteja apto para receber o pagamento por meio de pagamento eletrônico, o art. 49 da Resolução nº6/2020, permite que a entidade ou unidade executora efetue transferência bancária por meio da conta cartão PNAE (BRASIL, 2020).

O uso de recursos do PNAE para compra de alimentos e bebidas ultra processados, como refrigerantes e refrescos artificiais, bebidas à base de xarope de guaraná ou groselha, chás prontos e similares, cereais com aditivos ou adoçados, balas bombons, chocolates em barra e granulado, confeitos, biscoitos recheados, gelatina, temperos ou glutamato monossódico,

maionese e alimentos em pó é proibido pelo art. 2º da Resolução FNDE nº 6/2020.

Com base nos cálculos de valor per capita, chegou-se aos valores descritos no quadro 17, conforme o inciso II do art. 47 da Resolução nº 6/2020 do FNDE. O PNAE deve atender até duzentos letivos por ano e os recursos financeiros são transferidos para as entidades executoras como a SEDUC em até dez parcelas entre os meses de fevereiro a novembro, onde cada parcela deve corresponder no mínimo até vinte dias letivos (BRASIL, 2020).

**Quadro 6 - Valor per capita por aluno**

<b>Valor Per capita por aluno (em Real)</b>	<b>Destino do valor</b>
0,32	Para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA
0,36	Para os estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio
0,53	Para estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos
0,64	Para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos
1,07	Para os estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do INEP
1,07	Para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos

**Fonte: Brasil, 2020. Elaborado pela autora, 2022.**

Os nutricionistas e supervisores das coordenadorias distritais ou regionais devem fazer o acompanhamento da alimentação escolar visitando periodicamente as escolas para conferir se as orientações referentes ao processo de manutenção e composição dos cardápios estão sendo realizados pelas merendeiras. O estoque de alimentos nas escolas deve atender rigorosamente os seguintes critérios: local apropriado para armazenar os alimentos, com ventilação ou com condicionador de ar; gêneros alimentícios dentro da validade para o consumo; condições de higiene no local de preparo da merenda escolar, como também dos utensílios para composição da merenda e sua distribuição para os alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os direitos conquistados pelo povo brasileiro e garantidos de forma constitucional devem ser apreciados pela população em geral, de forma a fortalecer a participação de todos no acompanhamento da execução destas políticas públicas. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem sido implementado no Estado do Amazonas pela SEDUC, como foi apresentado neste trabalho, observando as normas e regulamentações vigentes. Este trabalho possibilitou ao leitor uma introdução no conhecimento de como a SEDUC-AM tem se organizado com a finalidade de garantir alcançar igualmente todas as escolas estaduais distribuídas por todo o Estado do Amazonas. Esse conhecimento possibilita a todos verificar como o PNAE tem sido implementado em sua localidade, quais as oportunidades e o que deve ser mudado, para que de fato estas políticas públicas alcance a excelência em atender de forma democraticamente a

todos os estudantes de norte a sul do nosso Brasil.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEAM). Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/sistema-integrado-de-gestao-educacional-do-amazonas-sigeam/>. Acessado em: 15 de jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Delegada nº 78 de 18 de Maio de 2007. Disponível em: [https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario\\_am/11/2007/5/2014](https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/11/2007/5/2014). Acesso em: 2 mar 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC). Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/gabinete/>. Acesso em: 20 jul 2021.

BRASIL. Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 39.007 de 11 de abril de 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39007-11-abril-1956-329784-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 56.886 de 20 de setembro de 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56886-20-setembro-1965-397151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.537 de 21 de novembro de 1968. DF, novembro de 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5537.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.htm). Acesso em: 8 mar 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 872 de 15 de setembro de 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10872.htm). Acesso em: 18 mar 2021.

\_\_\_\_\_. [CONSTITUIÇÃO (1988)]. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado em: 10 mar 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm). Acesso em: 4 jul 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.520 de 17 de julho de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10520.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10520.htm). Acesso em: 4 jul 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 4 jul 2021.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Alimentação Escolar: Histórico. PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 4 jul 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 06 de 8 de maio de 2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em: 23 ago 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 20 de 2 de dezembro de 2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Disponível em: : <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/99-legislacao?download=14356:resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-20,-de-02-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 23 ago 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho de Alimentação Escolar, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/12826-conselho-de-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-cae>. Acesso em: 3 abr 2021.

\_\_\_\_\_. Balanço 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/Balanco-MEC-2019.pdf>. Acesso em: 3 jun 2021.

\_\_\_\_\_. Programas, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas>. Acesso em: 10 mai 2021.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEDEIROS, L. G. C. Políticas de Alimentação Escolar. Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2016-pdf/33521-04-disciplinas-de-ft-ae-caderno-12-politicas-alimentacao-escolar-pdf/file>. Acesso em: 24 jul 2021.

MENDES, M. F. A Logística de Distribuição da Merenda Escolar: Estudo de caso na Escola CEIM professor José Carlos de Almeida e Silva. Universidade Candido Mendes, 2018. Disponível em: <https://www.candidomendes.edu.br/wp-content/uploads/2019/10/A-LOGI%CC%81STICA-DE-DISTRIBUIC%CC%A7A%CC%83O-DA-MERENDA.pdf>. Acesso em: 24 jul 2021.

RODRIGUES, F. A Alimentação interfere no rendimento escolar. Tribuna do Planalto, 2017. Disponível em: <http://tribunadoplanalto.com.br/2017/08/19/a-alimentacao-interfere-no-rendimento-escolar/>. Acesso em: 23 jun 2021.

SANTOS, V. S. O que é proteína? Brasil Escola, 2021. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/biologia/o-que-e-proteina.htm>. Acesso em: 25 jul 2021.

TAVARES, ANA PAULA GOMES. GESTÃO DE SUPRIMENTOS: o controle de estoque de merenda escolar na Coordenadoria Distrital de Educação 4 do Amazonas a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 131. 2017. Disponível em: <http://mestrado.caeduffj.net>. Acessado em: 25 fev 2021.



## **Contribuições do pensamento de bell hooks para pensar educação, gênero e relações étnico-raciais**

---

*Fernanda Priscila Alves da Silva*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.12

## RESUMO

A história de superação pessoal de bell hooks, por meio da teoria libertadora, tem apontado que, na educação quando a experiência de vida das pessoas está ligada à teorização, não existe separação entre teoria e prática. A autora teoriza sobre o processo crítico e reflexivo que pode levar a uma mudança, uma prática, uma cura da pessoa ou das coletividades, desde que tenha como finalidade a libertação. Este estudo pretende, portanto, discutir e refletir sobre as contribuições do pensamento de bell hooks para se pensar a educação como prática libertadora, gênero e as relações étnico raciais. As obras desta autora têm possibilitado pensar sobre estas questões a partir e considerando as experiências dos sujeitos históricos. Sua própria trajetória como feminista negra interseccional tem apontado e reivindicado a teoria dentro do ativismo (tanto na forma escrita, quanto na forma oral) e propõe a discussão pedagógica voltada para o movimento sociopolítico racial. bell hooks, ancorada no pensamento de Paulo Freire, acredita que a construção da educação pode ser humanista, antirracista, anti-homofóbica, antissexista e capaz de reconhecer as vozes das pessoas, estimulando o senso crítico de si mesmos e da realidade em seu entorno e construam uma prática que liberte as minorias da opressão. Para tal, será necessário combater os métodos pedagógicos arcaicos e descentralização do conhecimento teórico que não reconhece essa aproximação da teoria e prática. O modo de produção de conhecimento formulado a partir do ambiente branco e elitista tem invisibilizado as outras fontes de conhecimento, assim como hierarquizado os saberes. Desse modo, seu pensamento nos permite (des) construir estas perspectivas e lançar novos olhares para outros modos, rostos, corpos de produção de conhecimento e de existências.

**Palavras-chave:** bell hooks. gênero. educação. relações étnico-raciais.

## APRENDER A TRANSGREDIR COM BELL HOOKS

De acordo com a experiência de bell hooks, desde cedo o estudo em si é considerado um ato contra hegemônico, um modo de resistir a todas as estratégias de colonização racista. A educação na perspectiva desta autora deve ser uma prática de liberdade, um modo e um jeito de ensinar em que qualquer pessoa aprende. É uma pedagogia engajada, ou seja, alunos e professores são convocados a partilhar e se confessar.

No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks coloca em evidência duas questões importantes no campo da educação, de um lado a educação como prática da liberdade e de outro a educação que é construída para a dominação. Seu pensamento dialoga com o grande educador Paulo Freire e no propósito de construir uma educação para libertar, ou seja, uma educação que transforme a vida e realidade das pessoas. bell hooks aponta nesta obra sua própria experiência enquanto estudante, em um contexto de segregação racial, e também enquanto professora problematizando a supremacia branca. Esta última, em seu pensamento evoca um mundo político que todos nós podemos nos enquadrar e relacionar.

A educação construída no espaço escolar tem sido fundamentalmente uma educação repressora, ancorada em moldes tradicionais, e assim, bell hooks reivindica outro modo de construir esta educação. Por isso propõe que a educação como prática da liberdade deve promover uma educação antirracista e o ambiente da sala de aula deve estar pautado em uma aula feminista, ou seja, considerando as vozes das mulheres e dos diversos sujeitos que historicamente tem sido excluídos.

Dentre os desafios no campo da educação, recordado o seu estar no espaço acadêmico e sua atuação enquanto professora bell hooks enfatiza a questão do entusiasmo dos alunos neste lócus, rememorando seu próprio movimento e percepções na pós-graduação por exemplo, mas sobretudo trazendo para o debate o modo como os estudantes se entusiasmam ou resistem dentre do contexto da sala de aula. Algumas estratégias são fundamentais neste processo e dentre elas podemos destacar: a valorização dos estudantes e a importância de escutar as vozes destes estudantes. Assim como Paulo Freire, bell hooks considera que os estudantes devem ser valorizados e sobretudo deve-se reconhecer que estes têm seus próprios saberes e portanto, a sala de aula deve ser sobretudo um espaço de troca mútua.

A pedagogia crítica e a educação para a liberdade são as bases da obra e aponta a importância da educação como uma prática social humanista. No contexto brasileiro e mundial a educação tem sido considerada a partir da ótica do mercado e muitas vezes tem sido o espaço de desinformação. Considerável parte dos sistemas educacionais tem sido excludentes, preconceituosos promotores de dominação, neste sentido a autora recorda: “a sala de aula não é lugar para as estrelas, é um lugar de aprendizado” (HOOKS, ano, p. 216).

Ao investigar a sala de aula como fonte de constrangimento, bell hooks aponta que este também pode ser lugar e espaço de libertação. Seu argumento é de que professores têm utilizado muitas vezes do controle e poder sobre os alunos e assim os estudantes se sentem oprimidos. Nesta perspectiva que autora fala da pedagogia engajada como uma ferramenta importante de motivação e incentivo aos alunos a participar e ocupar este espaço educativo.

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado, que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (HOOKS, 2013, p. 25)

Em toda a obra, bell hooks questiona as pedagogias existentes e na proposição da pedagogia engajada e comunitária enfatiza a pedagogia feminista como uma pedagogia alternativa. A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão dos/as alunos/as. É preciso ouvir as experiências e saberes dos estudantes principalmente quando se trata de questões étnicas, pois muitas vezes as crianças negras não têm tido apoio dos professores e isto tem feito com que muitos estudantes desistam de estudar. Aos professores cabe um processo constante de auto atualização e busca por compreender e promover entre os estudantes uma educação para a liberdade.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizagem será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajarmos os alunos a correr riscos. (referência)

Este processo é denominado por bell hooks de “revolução de valores”, ou seja, para se criar uma academia culturalmente diversa é necessário um comprometimento por inteiro por parte de professores. É necessário abraçar a mudança e assim construir o ensino desde um mundo multicultural e diverso. Ainda que esta perspectiva esteja em voga contemporaneamente, bell hooks ressalta que são necessárias discussões práticas sobre o contexto da sala de aula e uma constante transformação dos modos de fazer a educação, estes podem sem dúvida, ser também

ao fazer o aprendizado experiências de inclusão. Ouvir as vozes do outro e seu som, escutar o outro é de fato, um exercício de reconhecimento, afirma bell hooks. É neste sentido, que a teoria neste lócus pode ser um lugar de cura, ou seja, “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (p. 59).

## “O feminismo é pra todo mundo”: inquietações e provocações

*O feminismo é para todo mundo* é uma importante obra da escritora, teórica ativista, acadêmica e crítica cultural afronorte-americana bell hooks. Através de uma escrita simples e direta, a autora nos convida e incentiva a todas as pessoas a descobrir a importância do feminismo. Segundo ela, este pode ser uma forma de amor revolucionário que toca o mundo e melhorar a vida de todas as pessoas. As temáticas sobre masculinidade feminista, direitos reprodutivos, maternagem e paternagem feministas, espiritualidade feminista, raça e gênero, violência estão presentes na obra nos inquietando e mobilizando.

Ao tratar das políticas feministas na contemporaneidade bell hooks retoma o pensamento sobre o feminismo expresso em seu livro *Feminist Theory: From Margin to Center* e o entendimento de que o “feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. Recordar tal premissa é crucial quando nos propormos refletir e (re) pensar os feminismos na contemporaneidade, pois, sem dúvida, a construção do que temos denominado de feminismo deve estar pautada na luta por um mundo que rompa com toda forma de opressão, sexismo e exploração sexista.

O sentimento anti-homem esteve presente no pensamento de muitas feministas no início do feminismo, afirma a autora, de modo que de certa maneira essa raiva de injustiça foi o impulso para o fortalecimento do movimento de libertação. Este início do feminismo, marcadamente constituído pela presença de ativistas brancas foi tomando consciência da natureza da dominação masculina quando estas ativistas começam a ocupar e reivindicar outros espaços de trabalho. À medida que o feminismo contemporâneo foi progredindo as mulheres foram se dando conta de que também as mulheres, além dos homens, poderiam ter comportamentos sexistas.

A retomar estas questões, bell hooks reivindica e aponta que desde o início o movimento feminista foi polarizado. Aponta que a realidade das mulheres negras, por exemplo, estas ainda que fossem ativas no movimento, não “foram os indivíduos que se tornaram estrelas do movimento” (p.20). De um lado, as pensadoras reformistas enfatizaram a igualdade de gênero, e de outro, as pensadoras revolucionárias buscavam para além de modificar o sistema sexista existente, queriam transformar o sistema e acabar com o patriarcado.

Nos Estados Unidos, o feminismo não surgiu das mulheres que são mais vitimizadas pela opressão machista, das mulheres agredidas todos os dias, mental, física e espiritualmente - as que são impotentes para mudar sua condição na vida. Estas são a maioria silenciosa. Uma marca de sua condição de vítimas é que o fato de aceitarem sua sina na vida sem questionamento visível, sem protesto organizado, sem fúria ou raiva coletivas (HOOKS, 2015, p. 193).

O processo de conscientização e a constante mudança de opinião é tratado na obra de bell hooks apontando que o feminismo é um caminho que pode ser construído: “feministas são formadas, não nascem feministas” (HOOKS, 2020, p. 25). O fato de nascer com o sexo feminino não garante que mulheres sejam defensoras de políticas feministas. Desse modo, a mudança

de si mesmas é um elemento fundamental neste processo de conscientização. Este elemento é tratado de forma enfática em toda a obra de bell hooks. Diversas vezes a autora fala da importância de mulheres encontrar sua própria voz, interligando a escrita e a fala como aspectos que estão imbricados, assim, “antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência” (HOOKS 2020, p. 25).

O processo de conscientização feminista revolucionária trouxe à tona a importância de aprender sobre o patriarcado como sistema de dominação e os modos como ele poderia ser disseminado. A compressão da forma como este sistema de dominação masculina e o sexismo são expressos no cotidiano e na vida das mulheres tem possibilitado que elas reconheçam como têm sido vitimizadas e oprimidas em diferentes contextos e de distintas formas. bell hooks resgata que no início do movimento feminista contemporâneo, os grupos e conscientização foram espaços em que as mulheres puderam falar de si e criar estratégias de enfrentamento e transformação da realidade. Por meio desta conscientização estas mulheres puderam adquirir força para desafiar o patriarcado no trabalho e em casa.

No contexto da América Latina e Brasil recordamos que no período da década de 1970 e 1980, por exemplo, período marcado pela repressão e ditadura os grupos de mulheres reunidos e formados nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), movimento de mulheres negras foram espaços importantes de luta e conscientização. Nestes espaços, elas se reuniam para falar de suas realidades e reivindicar acesso aos mais diversos direitos.

A partir desta perspectiva do processo de conscientização, bell hooks aponta que a educação feminista para uma consciência crítica é urgente e necessária. Através dos grupos em distintos contextos, as mulheres foram as primeiras a começar a falar e a criar uma teoria feminista que analisava a realidade e buscava tecer estratégias de transformação. Aos poucos, o pensamento e a teoria feminista transmitida boca a boca e posteriormente publicada foram se tornando o local de disseminação do pensamento feminista.

Produzir um corpus de literatura feminista junto com a demanda de recuperação da história das mulheres foi uma das mais poderosas e bem-sucedidas intervenções do feminismo contemporâneo. Em todas as esferas da escrita literária e a bibliografia acadêmica, trabalhos produzidos por mulheres haviam recebido pouca ou nenhuma atenção, uma consequência da discriminação de gênero. Notavelmente, quando o movimento feminista expôs preconceitos na composição e currículos, muitos desses trabalhos esquecidos e ignorados foram redescobertos. A elaboração de programas de Estudos de Mulheres em faculdades e universidades proporcionou a legitimação institucional do foco acadêmico em trabalhos feitos por mulheres (HOOKS, 2020, p. 42).

O fortalecimento do movimento feminista, na perspectiva de bell hooks, se deu quando este encontrou seu caminho junto à academia. Ela recorda que quando era estudante de pós-graduação e se preparava para escrever sua dissertação, o pensamento feminista lhe permitiu escrever sobre a escritora negra Toni Morrison. Aos poucos o movimento feminista foi criando uma revolução ao exigir respeito pelo trabalho acadêmico de mulheres, o reconhecimento de trabalho de autoras negras e o fim dos preconceitos de gênero.

Para bell hooks, os movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como elemento importante na vida de todas as pessoas. Para isso, é preciso compartilhar o pensamento feminista e suas práticas: “o conhecimento feminista é para todo mundo” (HOOKS, 2020, p. 48). Uma questão importante no movimento foi a diferença de classes e a maneira como isso divide as mulheres. Tal questão esteve presente mesmo antes de se

abordar raça. Segundo bell hooks, nos círculos de grupos de mulheres uma forma de separação explícita das mulheres se deu por meio das classes. As mulheres brancas da classe trabalhadoras começaram a reconhecer a presença de hierarquias de classes no movimento. A inserção da classe na pauta feminista possibilitou a abertura de espaços para as intersecções entre classe e raça. A raça foi, sobretudo, a intervenção que mais modificou o feminismo. Esta afirmativa no contexto norte americano encontra eco em outros contextos. No Brasil, por exemplo, foram as feministas negras as grandes responsáveis por apontar que para além de se falar em gênero era necessário e urgente falar de racismo e, sobretudo, sobre como as mulheres negras têm sido excluídas dos espaços e dos debates.

## **Construindo a própria VOZ: Por uma Educação Engajada e Emancipadora**

*...e quando falamos temos medo  
de nossas palavras não serem ouvidas  
nem bem vindas  
mas quando estamos em silêncio  
ainda assim temos medo  
É melhor falar então  
lembrando  
sobreviver nunca foi nosso destino  
Audre Lorde*

No encontro com a educação desde a perspectiva de Paulo Freire e em diálogo com uma proposta de pedagogia emancipatória e transformadora, aberta e atenta aos feminismos que tem sido construído na contemporaneidade encontro bell hooks, que se fundamentando em sua história de superação a partir de uma teoria libertadora e também dos escritos e encontros com Paulo Freire, entende que não existe separação entre teoria e prática. A autora nos conduz a percorrer caminhos onde nossas vozes possam ser ouvidas e escutadas.

bell hooks, feminista negra interseccional reivindica constantemente a teoria dentro do processo ativista e afirma que desde a infância se deveria aprender a importância do estudo, à vida do intelecto e buscar resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. A partir de sua experiência, ela mulher negra, aprendia que era necessária esta resistência, Em sua fala fica evidente o medo do pronunciamento: “pois muitas vezes pessoas negras são criadas para acreditar que há muitas coisas sobre as quais não se deve falar, nem no privado, nem no público” (HOOKS, 2019, p. 25). A pedagogia praticada por suas professoras, afirma ela, era sem dúvidas, uma “pedagogia de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (IDEM, 2013, p. 11). Ainda que, posteriormente, quando no processo do apartheid, frequenta outra “escola”, e descobre outro modelo de pedagogia, marcadamente “bancária”, considera que sua experiência anterior e a leitura de Paulo Freire são fundamentais no caminho de fortalecimento de sua “própria voz”.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para as escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (FREIRE, ano, p. 13).

bell hooks apresenta em seus escritos como a necessidade de soltar a voz. Esta autora não fala apenas do silenciamento pelos quais as mulheres enfrentam no cotidiano, mas ainda, e, sobretudo, sobre as vozes que são pronunciadas, ela fala do “barulho” das mulheres de sua casa e do questionamento sobre o porquê em determinados ambientes este barulho deveria ser minado e silenciado.

Tendo crescido em uma família negra do sul dos Estados Unidos, de classe trabalhadora e dominada pelo pai, eu vivenciei (como aconteceu com minha mãe, minhas irmãs e meu irmão) diferentes graus de tirania patriarcal, e isso me deixou com raiva – deixou-nos todos com raiva. A raiva me fez questionar a política de dominação masculina e me permitiu resistir à socialização sexista. Frequentemente, as feministas brancas agem como se as mulheres negras não soubessem que a opressão machista existia até elas expressarem a visão feminista. Elas acreditam estar proporcionando às mulheres negras “a” análise e “o” programa de libertação. Não entendem, não conseguem sequer imaginar, que as negras, assim como outros grupos de mulheres que vivem diariamente em situações de opressão, muitas vezes adquirem uma consciência sobre a política patriarcal a partir de sua experiência de vida, da mesma forma com que desenvolvem estratégias de resistência (mesmo que não consigam resistir de forma sustentada e organizada) (HOOKS, 2015, p. 205).

Na perspectiva da educação como prática da liberdade o aprendizado é acessível a qualquer pessoa, ela é construída a partir da realidade e em movimento com a teoria. Bell hooks (2013) aponta que para além desta educação como prática da liberdade é necessária a construção de uma “pedagogia engajada”, e isto, explica a autora, “é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional” (HOOKS, 2013, p.28). A pedagogia engajada enfatiza também o bem-estar e isso significa que educadores e professores devem ter o compromisso ativo como um processo de autorealização. A pedagogia engajada, necessariamente, valoriza a expressão dos/as educandos/as e alunos/as.

O processo de construção da própria voz, no entendimento de bell hooks, significa falar, se ouvir, lançando-se para dentro e para fora, fazendo perguntas, participando das conversas, discursando. E assim, foi no contexto de comunidades negras nos Estados Unidos que ela envolve no mundo de “conversas barulhentas, palavras irritadas, mulheres com línguas rápidas e afiadas” (HOOKS, 2019, p. 33) que ela fazia seu direito à palavra, o direito à voz. A escrita foi um lugar e maneira de capturar a fala, por isso, conta a autora que “escrevia os pedacinhos das conversas, fazendo confissões a diários baratos que logo caíam aos pedaços de tanto serem manuseados” (p. 33). No caminho de sua escrita escolhe o pseudônimo bell hooks (nome de sua bisavó) para construir sua identidade-escritora na busca de desafiar e dominar todos os impulsos que a levassem para longe da fala.

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e luta lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (HOOKS, 2019, p. 38-39).

O entendimento de uma educação engajada e emancipadora que tem como referência o pensamento de bell hooks e Paulo Freire apostam na construção de uma educação humanista – antirracista, anti-homofóbica, etc. – que seja capaz de reconhecer as peculiaridades das pessoas e as valorizem como sujeitos históricos. Freire (2000) aponta que a denúncia e o anúncio,

por exemplo, são neste processo de leitura do mundo a origem do sonho pelo qual lutamos. Assim, uma pedagogia emancipadora e libertadora traz como tarefa primordial a importância de se trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação de realidades injustas.

bell hooks (2018) aponta que a proposta de uma pedagogia feminista tem sido a de encontrar a voz, ou seja, o de fazer a transição do silêncio para a fala como um gesto revolucionário. Esta autora enfatiza que esta ideia de encontrar a voz ou ter uma voz assume primazia na fala, nos discursos, na escrita e na ação. É uma metáfora de autotransformação. Assim: “Falar e tornar tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar” (HOOKS, p. 45). Comecei a observar neste momento de muitas falas que estas mulheres, Eliana e as outras trabalhadoras sexuais que escutava por meio das redes sociais reivindicavam o seu direito de mulheres nesta sociedade assim como o direito de dignidade e vida aos seus filhos e filhas. Em nenhuma das conversas passou despercebido o fato de terem “crias” sob suas responsabilidades e a angústia em saber o que de fato poderiam fazer, inventar ou reinventar nestes tempos. Algumas começaram a utilizar de outras tecnologias para acessar os clientes e manter de alguma forma a renda de suas famílias.

A fala destas mulheres é, sem dúvida, um ato de resistência. Na perspectiva de bell hooks (2018), falar como ato de resistência é bem diferente de uma conversa corriqueira, ou da confissão pessoal que não tem nenhuma relação com alcançar consciência política, desenvolver consciência crítica. A esse processo, a autora denomina de apropriação marginal, ou seja,

A luta por acabar com a dominação, a luta individual para se opor à colonização, deslocar-se de objeto para sujeito, expressa-se no esforço de estabelecer uma voz libertadora – aquela maneira de falar que não é mais determinada por sua posição como objeto, como ser oprimido, mas caracterizada pela oposição, pela resistência (HOOKS, 2020, p. 48).

Encontrar a voz é parte fundamental no processo de luta libertadora. E certamente, esta é uma das dimensões que mais pude perceber no processo de construção desta pesquisa: mulheres encontrando sua própria voz e na medida em que o fazem fortalecer suas filhas, principalmente, a encontrar sua própria voz. Encontrar a voz significa romper com o silêncio e quando acabamos com o silêncio, quando falamos com voz libertadora, afirma hooks, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar. Assim, “é nossa responsabilidade, coletiva e individual, distinguir entre mera fala de autoexaltação, de exploração do exótico “outro”, e aquele encontro da voz que é um gesto de resistência, uma afirmação de luta” (HOOKS, 2020, p. 55).

## **Considerações finais: sobre as contribuições do pensamento de bell hooks**

*Enquanto não consegui fazer minha voz ser ouvida,  
não consegui pertencer verdadeiramente ao movimento.*

*Antes de exigir que os outros me ouvissem,  
precisei ouvir a mim mesma,  
para descobrir minha identidade. bell hooks*



O presente artigo teve como objetivo apontar algumas contribuições do pensamento de bell hooks para se pensar educação, gênero e relações étnico raciais. Para tal, ancoramos nossa reflexão, sobretudo, nas obras: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, *O feminismo é para todo mundo* e *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Em ambas as obras a autora apresenta aspectos de sua trajetória e narra convocando a construção de uma educação engajada e emancipadora, ora falando como estudante, ora como professora, ou ainda como mulher negra e feminista. Neste movimento evoca alguns dos temas centrais de suas obras e nos faz pensar sobre os sistemas de opressão e como estes estão interligados: a supremacia branca, o patriarcado e o capitalismo.

Da primeira obra aqui citada, *Ensinando a transgredir...*, destacamos a importância da educação como prática da liberdade. Retomando e aprofundando o pensamento de Paulo Freire, bell hooks delinea uma pedagogia engajada que é promotora de uma educação para a libertação e para tal é necessário romper e ao mesmo tempo propor outros modos de construir o espaço da sala de aula. É preciso deixar os modos tradicionais que muitas vezes tem silenciado as vozes dos estudantes.

A segunda obra: *o feminismo é pra todo mundo* é um convite a assumir o feminismo como teoria e prática de inclusão e para isso, refletir sobre sua historicidade e os caminhos que foram sendo trilhados implica em captar os modos como mulheres brancas e mulheres negras foram reivindicando espaços. A categoria de gênero e a luta pelos direitos das mulheres na medida em que foi se abrindo e rompendo com as contradições trouxe a discussão acerca da raça e do racismo. O feminismo é pra todo mundo é um convite à diversidade e a diferença, um chamado ao rompimento com epistemologias hegemônicas, é um impulso a olhar as diversas vozes. Neste cenário, a própria bell hooks tem se colocado com uma voz dissidente, uma destas vozes que foram silenciadas e assumem um pensamento crítico tornando-se provocadora e transformadora.

A partir de então, o encontro com a terceira obra: *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* tem o propósito de nos colocar diante de um paradoxo interessante: para pensar a educação a partir do feminismo será necessário e urgente encontrar a própria voz. O encontro com nossas vozes que foram silenciadas significa trazer à vista as vozes marginais. Desse modo, pensar a educação, o gênero e as relações étnico-raciais na contemporaneidade, desde o pensamento de bell hooks, implica interligar estas categorias e correlacioná-las a partir das experiências e da promoção de construção da própria voz.

## REFERÊNCIAS

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras*. 10. Ed. Tradução Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. Rev. Bras. Ciênc. Polít. n.16 Brasília Jan./Apr. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522015000200193](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193). Acesso em: 20 jun. de 2020.

## **Psicólogo escolar: afetividade entre professores e estudantes durante a Covid-19**

### **School psychologist: affectivity between teachers and students during Covid-19**

---

*Edson da Silva Rodrigues Lisboa  
Marcia Fernandes de Oliveira  
Luis Fernando Lopes  
Tania Rodrigues Lisboa*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.13

## RESUMO

Apresenta-se aqui uma discussão sobre afetividade na educação básica, com objetivo de discutir sobre a atuação do psicólogo escolar como agente de aproximação entre docentes e discentes no período de atividades remotas, em virtude da pandemia da Covid-19. Tem-se como problema que a ausência de visualização física dos corpos dos estudantes nas relações entre docentes e discentes, impede ou dificulta a confecção do afeto, e, por conseguinte, não se estabelece uma dinâmica de ensino-aprendizagem. No intuito de amenizar tal problemática, parte-se da hipótese de que o psicólogo escolar pode possibilitar a docentes e discentes, uma amenização deste impacto em suas relações, por meio de atividades de intervenções que visem o bem-estar de todos os envolvidos com o processo educacional. No que se refere à afetividade, utiliza-se, como fundamentação teórica, as noções de corpo em Spinoza (1677). Obtém-se como resultado que a psicologia escolar pode se relacionar e interferir no cotidiano das pessoas nos espaços escolares, contribuindo significativamente com as suas demandas.

**Palavras-chave:** psicologia escolar. afetividade. aulas remotas. corpo. Spinoza.

## ABSTRACT

A discussion on affectivity in basic education is presented here, with the aim of discussing the role of the school psychologist as an agent of approximation between teachers and students in the period of remote activities, due to the Covid-19 pandemic. The problem is that the lack of physical visualization of the bodies of students in the relationships between teachers and students prevents or hinders the making of affection, and, therefore, a teaching-learning dynamic is not established. In order to alleviate this problem, it is based on the hypothesis that the school psychologist can enable teachers and students to mitigate this impact on their relationships, through intervention activities aimed at the well-being of everyone involved with the educational process. With regard to affectivity, the notions of the body in Spinoza (1677) are used as a theoretical foundation. It is obtained as a result that school psychology can relate to and interfere in the daily lives of people in school spaces, significantly contributing to their demands.

**Keywords:** school psychology. affection. remote classes. body. Spinoza.

## RESUMEN

Se presenta aquí una discusión sobre la afectividad en la educación básica, con el objetivo de discutir el papel del psicólogo escolar como agente de aproximación entre docentes y estudiantes en el período de actividades remotas, debido a la pandemia Covid-19. El problema es que la ausencia de visualización física de los cuerpos de los alumnos en las relaciones entre profesores y alumnos impide o dificulta la realización de afectos y, por tanto, no se establece una dinámica de enseñanza-aprendizaje. Para paliar este problema, se parte de la hipótesis de que el psicólogo escolar puede capacitar a docentes y alumnos para mitigar este impacto en sus relaciones, a través de actividades de intervención orientadas al bienestar de todos los involucrados en el proceso educativo. En cuanto a la afectividad, se utilizan como fundamento teórico las nociones de cuerpo de Spinoza (1677). Se obtiene como resultado que la psicología escolar puede relacionarse e interferir en la vida cotidiana de las personas en los espacios escolares, contribuyendo significativamente a sus demandas.

**Palabras-clave:** psicología escolar, afectividad, clases remotas, cuerpo, Spinoza.

## INTRODUÇÃO

Desde o mês de março do ano de 2020, quando houve um estado de emergência mundial, devido ao COVID-2019 da classe do Coronavírus, em que se fez necessário o regime de quarentena em todos os países, houve recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) para que se evite quaisquer contatos físicos e reunião de grupos; diante desta conjuntura, tem-se aqui uma discussão sobre afetividade, com o intuito de aproximar docentes e discentes de conceitos e reflexões, a respeito da atuação do psicólogo escolar como agente de aproximação entre docentes e discentes em todos os momentos da vida escolar, principalmente no período de atividades remotas.

Como alternativa ao cenário de necessidade de distanciamento social, e para atender à educação básica, a qual é um direito público subjetivo e assegurado pela Constituição Federal de 1988, as secretarias de educação de vários Estados da federação brasileira têm optado pela modalidade de ensino remoto para que os estudantes possam estudar em suas casas, exigindo a rearticulação de conteúdo dos demais docentes em seus novos ambientes, bem como o replanejamento das conduções da equipe pedagógica, além de reorientar e reconduzir ações práticas dos gestores e funcionários de escolas, com o intuito de garantir, efetivamente, possibilidades mínimas de condições de acesso às matérias das disciplinas por parte dos estudantes.

Tem-se como problema que a ausência de visualização física dos corpos dos estudantes nas relações entre docentes e discentes, impede (dificulta) a confecção do afeto e, por conseguinte, não se estabelece uma dinâmica de ensino-aprendizagem. No intuito de amenizar tal problemática, parte-se da hipótese de que o psicólogo escolar pode possibilitar a docentes e discentes a amenização deste impacto em suas relações afetivas, por meio de atividades interventivas que visem o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional.

Isto posto, são aceitáveis, justificáveis e possíveis estudos sobre medidas de saúde mental de professores e estudantes, as quais, já necessárias em tempos de salas presenciais, e ainda mais neste específico contexto, em virtude de um possível distanciamento emocional entre docentes e discentes nas instituições da educação básica.

Decorrente disto, tem-se como objetivo nesta análise discorrer sobre a noção de afetividade e corpo em Spinoza (2015), bem como apontar sobre possíveis práticas, as quais podem amenizar o impacto nestes supostos comprometimentos relacionais, considerando que a psicologia escolar pode se relacionar e interferir no cotidiano das pessoas nos espaços escolares; neste sentido, espera-se contribuir significativamente com os direitos humanos dos estudantes e de toda a comunidade escolar, tendo como base as qualificações e habilidades que o psicólogo escolar possui.

## METODOLOGIA

Para se compreender a problemática em pauta, utilizar-se-á como método de investigação a vertente qualitativa, devido à proposta de se trabalhar com a literatura que descreve o trabalho de psicólogos, educadores e alunos, buscando-se analisar aspectos mais subjetivos e criando-se condições de se compreender o contexto de vida destes atores, posto que, “[...] o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se

com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos [...]” (Oliveira, 2005, p.05). Com isto, analisa-se como mais indicada para este trabalho a vertente em questão, o que poderá contribuir para posteriores publicações, sejam qualitativas, quantitativas ou quantitativas.

Esta pesquisa conduz-se por observações cotidianas, conversas informais e práticas do autor, tanto como docente da rede pública quanto psicólogo, conciliando-se com a literatura especializada, contudo, o fator temporal precisa ser amenizado para que se tenham mais discussões acadêmicas sobre o tema, posto serem necessárias entrevistas com estudantes e professores para saberem como se posicionaram em relação à afetividade no período remoto com o distanciamento físico.

Deste modo, o percurso metodológico a ser contemplado foi o de conciliar dois pontos: o da afetividade na sala de aula virtual na perspectiva de Spinoza e posteriormente sobre a atuação do psicólogo, o qual não atua diretamente nas escolas, contudo, seu ingresso é iminente.

A afetividade é um aspecto já percorrido por muitos autores ao longo dos tempos e que, hodiernamente, faz-se oportuno e vital ser reanalisado, mesmo porque, como ficam as relações afetivas quando não se tem mais a visão do corpo? Com isto, sustentando-se pelos dados obtidos nas pesquisas de Barbosa, Viegas e Batista (2020); Charczuk (2020); Paiva (2020) de que nas aulas remotas das instituições escolares não há necessariamente a visualização do estudante pelo professor, é possível a construção conciliada com as práticas escolares vivenciadas no problema deste trabalho, o qual visa sustentar que a ausência de visualização física dos corpos dos estudantes nas relações entre docentes e discentes, impede (dificulta) a confecção do afeto, com base nas noções de corpo e afetividade em Spinoza (2015), especificamente na seara educacional: Peixoto Junior (2013); Cavalcanti e Novikoff, (2015); Silva e Gomes (2016); Ferreira (2018).

No que tange à atuação do psicólogo escolar, fez-se uso de critérios de exclusão para trabalhos que não tivessem sido realizados nas escolas e, com isto, optou-se por 05 publicações, escritas entre 2016 e 2020, período escolhido por serem mais recentes e por levarem em consideração as pesquisas de Ronchi, Iglesias e Avellar (2018), o qual dedicou-se a fazer um estudo das publicações relacionadas a este tema, sendo complementados pelas contribuições de Dugnani (2016); Acuna (2017); Bulhões (2018) e Quevedo (2020).

## **Descrição e análise dos dados: psicólogo escolar e o atendimento na educação básica**

Como este período de aulas remotas tem impactado no cenário educacional do ensino médio e tem problematizado o cotidiano educacional de discentes, docentes e todos os atores envolvidos? Eis cinco possíveis desencadeamentos práticos:

1. dificuldade das pedagogas de atender efetivamente às necessidades dos professores por estarem sobrecarregadas com as queixas de pais e alunos;
2. processo de adaptação dos professores, os quais ainda estão se adaptando a uma nova forma de lecionar por meio de plataformas digitais disponibilizadas na internet, seja com o recurso meet, zoom, teams ou gravação de vídeos;

3. impossibilidade de os pais ou responsáveis acompanharem integralmente seus filhos com suas lições;
4. da impossibilidade de diretores e agentes da secretaria de atenderem às demandas de alunos, pais, pedagogos e professores, por estarem diariamente se inteirando das novas exigências físicas escolares, tais como entrega de merenda, além de questões pedagógicas da escola, bem como assimilar as informações repassadas pelas secretarias de Estado para fornecer aos pedagogos;
5. impossibilidade de a maioria dos estudantes se organizar individualmente para estudar adequadamente as disciplinas de forma regular, bem como realizar as atividades solicitadas nas plataformas criadas ou utilizadas pelas secretarias de educação.

Tais desencadeamentos práticos são elaborados e analisados a partir das vivências do autor e dos referenciais teóricos de autores que desenvolvem seus trabalhos de campo, a partir do exercício profissional do psicólogo nos atendimentos às instituições escolares e com estas possíveis novas demandas, faz-se propício discorrer sobre as condições de atendimento pleno e eficaz de uma valorização dos envolvidos no processo educacional que contribua para a formação da pessoa humana, relacionando-se aspectos, tais como, solidariedade, cidadania, identidade, principalmente, no quesito afetividade, o qual é o ponto central deste trabalho.

Estas situações apresentadas são inusitadas e peculiares para este período e, por isto, esta vertente de ensino remoto pode levar a um aprendizado constante, podendo ser mantida como um instrumento de cooperação no momento em que houver novamente o ensino presencial, já que é uma via para alternativa de material de apoio a todos os atores educacionais, com o intuito de se aprofundarem os assuntos de sala de aula e promoverem debates e informações de assuntos relacionados à academia e à vida.

Diante desta conjuntura, objetiva-se discorrer sobre a noção de afetividade e apontar uma alternativa para amenizar tal perda com a assistência dos psicólogos escolares, os quais com suas habilidades profissionais, podem promover uma aproximação entre docentes e discentes em todos os momentos da vida escolar, principalmente no período de atividades remotas, utilizando os recursos tecnológicos disponibilizados pelas instituições.

## **Afetividade e relação ensino-aprendizagem no período remoto**

Nas aulas remotas das instituições escolares, não há necessariamente a visualização do estudante pelo professor, de acordo com os dados obtidos de Barbosa, Viegas e Batista (2020); Charczuk (2020); Paiva (2020). Estes dados, acarretam no problema deste trabalho, o qual visa sustentar que a ausência de visualização física dos corpos dos estudantes nas relações entre docentes e discentes, impede (dificulta) a confecção do afeto e, por conseguinte, não se estabelece uma dinâmica de ensino-aprendizagem, posto que não há, por parte do docente, a compreensão do tempo formativo discente, ou seja, como está o estado mental e emocional do estudante para saber quais as medidas mais efetivas de ensino-aprendizagem.

Compreende-se que haja diversas e distintas maneiras de o estudante apreender e aprender um conteúdo, de acordo as inteligências múltiplas de Gardner (1994), cada um com seu estilo de aprendizagem e estilo cognitivo, e neste raciocínio, a utilização das aulas remotas, excepcionalmente no período pandêmico, possibilitam ao estudante dar prosseguimento aos

seus estudos e, conseqüentemente, ao docente de continuar lecionando.

Com isto, percebe-se, neste viés, que a educação cartesiana, de uma aquisição de conhecimento pode ser ampliada ou reinterpretada para outras configurações, tais como, as concepções de inteligências múltiplas, concebidas por Gardner (1994), as quais, para além do raciocínio lógico-matemático, podem atingir áreas diversas como a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal e naturalista.

Nesta condução de pensamento, destaque-se aqui o corporal, “[...] recipiente do senso de eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido as suas qualidades singularmente humanas [...]” (Gardner, 1994, p. 183), posicionamento vinculado à teoria humanista na educação, na qual se observa que o estudante, sem este acesso às convivências cinestésicas, permanece privado da prática de se vivenciar todas as suas práticas acadêmicas, isto é, está impossibilitado de sentir o locus de aprendizagem.

Na perspectiva de Spinoza, o corpo “[...] deve ser considerado como uma parte do universo que concorda com seu todo e se vincula com o resto [...]” (Spinoza, 1983, p. 383) e assim não é um ente passivo, é um elemento que completa o ser humano, vital nas relações sociais, e conseqüentemente na afetividade, portanto, para que haja a plenitude nas relações entre as pessoas. Em vista deste pressuposto, não havendo visualização dos corpos, não há comunicação e interação entre eles, e constituição dos afetos, e o que pode impactar consideravelmente na relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar, posto que diante do estado de pandemia, os estudantes, por diversos e distintos motivos, não permitem a visualização de suas imagens e corpos para os docentes e desta forma, não se estabelece o afeto.

O processo de afeto, compreendido aqui, como emoção surgida nas relações sociais, tem em Spinoza (2015) nas relações físicas do corpo, o aumento ou diminuição da vontade de ação, gerando os denominados afetos que “[...] são essa interpretação que a mente faz das afecções que o corpo sofre, vindo a aumentar ou diminuir a potência de existir de cada indivíduo [...]” (Silva e Gomes, 2016, p.124); “[...] o corpo pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída [...]” (Spinoza, 2015 p. 99), são entes que não devem ser submetidos à esfera da razão, mesmo porque “a mente humana não conhece o próprio corpo humano e não sabe que ele existe senão por meio das ideias das afecções pelas quais o corpo é afetado” (Spinoza, 1677/2015, p.70) e “[...] o fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo (...) sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer [...]” (Spinoza, 2015, p.100); são órgãos dotados “pela capacidade de afetar outros corpos e ser por eles afetado sem se destruir, regenerando-se, transformando-se e conservando-se graças às relações com outros” (Chauí, 2011, p. 73).

Imprescindível as relações dos corpos na sociedade que é “[...] crucial para o conhecimento da mente: seja porque o corpo é o objeto da mente, seja porque muito daquilo que é atribuído à mente deveria ser deduzido do corpo [...]” (Ferreira, 2018, p.157), e quando as pessoas se relacionam por meio dos sentidos de seus corpos, há necessariamente um aumento ou diminuição de potência, sendo que aumento, denomina-se alegria e diminuição, tristeza; a alegria, revela-se por intermédio do “bom-encontro”, o qual traz um “[...] estado de alegria: tanto a mente fica mais ativa, tendo um número maior de ideias, quanto o corpo fica mais disposto a fazer coisas [...]” (Cavalcanti e Novikoff, 2015, p.103), bem como, faz com que haja vontade de



agir no mundo, ao passo que a tristeza remete à falta de vontade de existir; estes encontros são condições sine qua non para a existência de outros afetos, a saber: amor, medo, ciúme, inveja, arrependimento, frustração, cólera, vingança, glória, generosidade, coragem.

Não se pode conceber, na teoria spinoziana, alegria ou tristeza sem experiências de afecções na existência física, e estar potente para agir ou não, ou seja, triste ou alegre, sem esta conexão física, é estar em um estado de paixão, denominado de afeto passivo, no qual o encontro não se dá entre os seres, ou estes não são a causas principais, e sim, advém de um pensamento distorcido, imaginado, criado pelo passado ou futuro e permeado de incertezas (ideias inadequadas).

Relacionar-se com outros seres e corpos, é um ato de liberdade, a qual, nesta concepção “[...] significa agir ativamente e conhecer as forças que compõem a estrutura e gênese dos acontecimentos, para buscar os bons encontros, os encontros úteis, que aumentem sua potência de agir [...]” (Santos e Ribeiro, 2020, p. 205) e no momento que se tem liberdade, faz-se, de forma explícita, o processo de ensino-aprendizagem, posto que há vontade, disposição para criação e amor para com seus pares humanos. Com este pressuposto, como estabelecer relação afetiva no processo de ensino-aprendizagem sem se potencializar, ou, como se relacionar sem tristeza ou alegria? Indiferença? Sem afetividade? Seria possível uma relação sem afetividade, isto é, abdicar das relações de afeto? Há de se ressaltar que “[...] os afetos não são simples emoções, mas acontecimentos vitais e medidas da variação de nossa capacidade de existir e agir [...]” (Chauí, 2011, p. 88). Então, como se relacionar sem ter vontade de criar e transformar a si ou ao seu redor?

A capacidade de pensar é construída à medida que o corpo entra em contato com o ambiente que o cerca (Cavalcanti e Novikoff, 2015, p.97) e com isto, não há possibilidades de estabelecimento de vínculo entre docentes e discentes mediado apenas por aulas remotas, ou se for constituída uma vinculação afetiva, esta será frágil, quando, por parte do docente, não houver a escuta do estudante, por meio de áudio e, sequer, a visualização da imagem das expressões faciais do estudante. Situações estas socialmente tácitas e de notório conhecimento, partindo do pressuposto de que não há entre as partes estabelecimento de vínculo anterior.

Depreende-se destas considerações expostas, que o afeto não se adquire cognitivamente e sim somente pode ser alcançado, a partir de vivências em que o corpo possa ser notado, por intermédio dos cinco sentidos, o que necessariamente deveria causar um estímulo perceptivo do outro, ter um encontro de “*afecctus*” spinoziano efetivamente; e não haverá decididamente o processo educacional sem o vivenciar o ambiente ou pelo menos, no mínimo, a visualização dos corpos, posto que ao se conduzir por esta lógica, a relação de aprendizagem e “um estudo é uma sala de encontros com matérias, objetos, conteúdos, coisas, ideias, pessoas, mas também de encontros com entidades e movimentos” (Cavalcanti e Novikoff, 2015, p. 101).

Contudo não se evidenciará tal condição se não se buscar o conceito original do sentido original do termo sensação, o qual, nas discussões de Türcke (2010), perdeu-se ao longo do tempo na humanidade, e o que se tem hoje, é apenas uma ilusão de se estar sentindo, sendo assim, não se experimentam verdadeiramente na sociedade contemporânea, algo que reprime as possibilidades de potencialidades do sujeito e retira o seu natural ao se “comunicar” por uma tela de computador.

O estar presencial e corporalmente em um espaço físico escolar, por si só, é um momento educativo, pois, “[...] ao seu modo, o corpo se impõe como uma realidade concreta em sua espessura massiva, como uma forma viva que se move e se manifesta de um modo mais ou menos sensível [...]” (Peixoto Junior, 2013, p.929), e assim, pelo “simples” fato de proporcionar, a visão de gestos, movimentos imagens e objetos, os quais, coercitivamente, estimularão os sentidos e acarretarão em percepções, nem sempre agradáveis, porém, necessárias para o desenvolvimento intelectual e humano.

Evidentemente a visibilidade dada à inteligência corporal-cinestésica aqui, não relega a um segundo plano as outras formas de se apropriar do conhecimento, todavia, objetiva-se apresentar o dinamismo humano, não favorecendo de forma exclusiva a nenhuma outra, a qual, em virtude de seu contexto cultural, poderá ser mais ou menos apreciada (De Goes e Borges, 2010). Assim, há, possivelmente, um efeito resultante das aulas remotas, nesta perspectiva, de redução substancial de se assegurar direitos básicos humanos, os quais devem ter o afeto como uma garantia básica para a efetividade dos direitos humanos.

O afeto é uma garantia básica de acesso à efetividade educacional, posto que não há possibilidade de compreender as vicissitudes humanas. Então como se faz possível compreender a diferença, se a diferença não é vista? Seria possível ter emoção no ato de ensinar ao ver apenas um nome posto na tela do computador, sem voz e sem imagem?

Seria possível amar apenas o imaginado? Nesta linha de condução, o afeto é um dever de Estado, uma necessidade que transpassa ao âmbito filosófico, é um respeito à diversidade e, neste sentido, um dever respaldado nas legislações brasileiras Hogemann e Souza, (2013) “[...] e deve ser considerado e reconhecido como direito fundamental, viabilizando a dignidade ao romper paradigmas históricos, culturais e sociais [...]” (Hogemann e Souza, 2013, p.86), posto que isto, precisa ser inserido, neste período pós-moderno, em uma discussão clara sobre a ética do cuidado e permear os debates pedagógicos e metodologias utilizadas nas instituições educacionais com o intuito de se integrar, efetivamente, todos os atores do processo (Bittar, 2008).

## **Atuação do psicólogo escolar nas relações afetivas**

No que se refere ao exercício profissional do psicólogo escolar, não é possível se amparar em pesquisas de campo sobre este profissional nas escolas como parte efetiva do quadro de servidores de instituições de ensino básico da rede pública de todos os Estados da federação brasileira, pois há de se ter em mente que o exercício deste profissional não é conhecido ainda da maior parte das pessoas ou mesmo das instituições, em virtude da ausência de atividades realizadas por esses profissionais nas escolas e da não existência de concursos específicos para a atuação no ensino regular público, e sim atendimentos por meio de laudos de psicólogos de clínicas e instituições especializadas no sistema público educacional.

Tal questão é relevante para esta análise, já que a obrigatoriedade legal deste profissional, desde o ano de 2020, apresenta à sociedade uma alternativa de saúde mental às instituições escolares, as quais estão sob a vigência de aulas remotas, online ou na modalidade impressa para confecção na residência (entrega periódica pelas instituições).

Ronchi *et al.* (2018) traz um panorama das pesquisas publicadas em periódicos brasileiros sobre a atuação do psicólogo escolar de 1999 a 2016. Seu direcionamento se dá para

aspectos de promoção à saúde e prevenção de doenças, todavia, amplia as buscas para outros pontos, sendo relevante a este estudo. A autora aponta que a clareza da função deste profissional, bem como sua definição de seu espaço não se faz vislumbrar em virtude ausência de políticas públicas de inserção.

Dugnani (2016) atesta em sua tese que o contato com os psicólogos se dá apenas pela via da saúde, ou seja, se há algum estudante que faz uso de algum laudo ou precisa de algum atendimento, o caso é encaminhado para algum profissional, por meio dos pais ou conselho escolar; dado que não há psicólogo nas escolas, as relações e conflitos de alunos/alunos, professores/alunos, professores/professores, professores/pedagogos, professores/gestão não são direcionados para um profissional que desenvolva atividades coletivas e, desta maneira, as relações são resolvidas no âmbito individual em um espaço que deveria zelar pela coletividade, levando professores e estudantes à crença de estarem por conta própria.

Ainda de acordo com Dugnani (2016), a função do psicólogo escolar não é de gestão ou de ensino e sim o de “favorecimento de diálogos”, com foco sempre no coletivo e não em atendimentos individualizados, complementado por Acuna (2017) salientando que o psicólogo quando demandado por educadores e pais, contribui de forma relevante, mesmo não havendo articulação multidisciplinar, ou seja, vinculação entre professores, pedagogos e psicólogos.

A ausência de um caráter multidisciplinar na escola e de uma contribuição mais efetiva do psicólogo escolar, dificulta a discussão de temas como suicídio, drogas, abuso sexual, agressividade e violência, fracasso escolar, inclusão, novos horizontes na relação ensino-aprendizagem, bem como não são compreendidos psicologicamente a relação da realidade externa com a acadêmica do estudante (Bulhões, 2018), pois, há de se compreender que a psicologia da educação tem nos dias atuais uma valorização da coletividade, por meio da prevenção e nas relações de todos os atores da comunidade escolar, conforme os estudos de Quevedo (2020).

Depreende-se disto que a psicologia escolar faz possível a criação de novos sentidos e significados para as pessoas, e com isto fazer o processo de empoderamento, recorrendo a trabalhos de mediações e desenvolvimento de todos, tendo por base suas características individuais, as quais podem se desenvolver no coletivo e, conseqüentemente, produzir transformações no cenário político no âmbito da educação nacional (Ronchi *et al.*, 2018; Bulhões, 2018; Quevedo, 2020).

Com estas publicações, traz-se à luz o problema sobre como o psicólogo contribui para se relacionar e interferir no cotidiano das pessoas nos espaços escolares, aqui, direcionado para a afetividade, a qual está sendo vista a partir de outro cenário, o de distanciamento e, geralmente, cerne deste trabalho, sem visualização física.

Com estes apontamentos dos autores, como o psicólogo pode amenizar a docentes e discentes tal impacto em suas relações afetivas? O referido profissional pode conduzir a uma maior participação dos discentes, por intermédio de atividades interventivas que visem o bem-estar de todos os envolvidos com processo educacional, apresentando temas que possibilitem o desenvolvimento dos indivíduos em todos os sentidos, no intuito de estabelecer relações escolares, as quais envolvem vínculos afetivos e socialização, proporcionando interações diárias, discorrendo sobre relações humanas.

Pode se valer de um de seus campos de atuação, a tutoria, para efetivar a promoção das

relações sociais dinâmicas no ambiente escolar. Tal área é compreendida, aqui, como um processo em que se ajuda e apoia a aprendizagem de outros de uma forma interativa, significativa e sistemática em que há orientação e apoio de aprendizagem.

Estabelece-se, assim, uma relação de proximidade afetiva, e não necessariamente física. Ressalta-se, aqui, ser o processo de tutoria, distinto do terapêutico, tendo em vista que é uma orientação mais prática, dirigida a áreas de conhecimento específicas (como acontece nos cursos online), a qual pode vincular-se com processos de orientação amplos ou restritos, sendo tais processos analisados no caso concreto, tal como suporte mental e estratégico para concursos, habilidades e competências, relações intrapessoais e interpessoais, dentre outros aspectos alusivos às necessidades de uma pessoa.

O psicólogo escolar poderá se basear nas expressões artísticas de discentes e docentes, posto que mediante atividades recreativas, poderá ser estabelecido um maior vínculo entre as pessoas e a instituição, no entanto, necessita-se para que isto se consolide, uma aproximação maior da instituição para com as necessidades dos estudantes em seu cotidiano, principalmente no que se refere às suas angústias por estar distante de seus colegas e da instituição.

O trabalho com expressão artística na educação é essencial para todos, pois traz o conhecimento da subjetividade da arte em demonstrar que todos os artistas em quaisquer momentos históricos expressavam o seu interior e não necessariamente o que socialmente se esperava deles. Com isto, permite-se a conscientização de capacidades não exploradas, possibilitando a compreensão de que a noção de sucesso ou fracasso dos estudantes e professores são inexistentes, pois são ocorrências do processo de construção do sujeito e, por isto, não podem ser catalogados de acordo com padrões sociais externamente preestabelecidos.

Assim, é possível, recorrendo-se ao profissional de psicologia, proporcionar ferramentas, alternativas, mecanismos, encontros virtuais, os quais envolvam vínculos afetivos e socialização, promovendo interações diárias e discorrendo sobre relações humanas, podendo-se, para tal intento, utilizar-se das mesmas plataformas utilizadas para as aulas remotas e agendar conversas com estudantes, familiares, professores, pais, pedagogos ou funcionários, bem como encontros coletivos com estudantes e demais atores da escola; postagem de vídeos, atividades artísticas, testes vocacionais, além de outras formas de comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, aqui, apresentar a discussão sobre afetividade na educação básica e como há interferência no cotidiano escolar, com base prática em observações cotidianas, e fundamentação teórica nas concepções de corpo em Spinoza (2015), demonstrando-se que a ausência de visualização dos corpos, dificulta o estabelecimento de afeto e, conseqüentemente, compromete a relação ensino-aprendizagem.

Com a exposição desta pesquisa, teve-se como pretensão apontar uma alternativa para este distanciamento, utilizando-se das habilidades do psicólogo escolar, um profissional da saúde que com a promulgação da Lei Federal nº 13.935/19, com vigência a partir de 11 de dezembro de 2020 está em vias de fazer parte do quadro de servidores de instituições escolares públicas.

No momento em que tal cumprimento legal se concretizar, poderá toda a comunidade

escolar compreender e se fazer valer das competências do psicólogo escolar, o qual “olha” para a comunidade escolar, estudantes, docentes, pais gestores, servidores em geral, como seres complexos e integrados em uma rede de relações na sociedade, sem se ater unicamente ao diagnóstico, cuja elaboração não se faz tão relevante, mas compreendendo as vivências, contextos e necessidades particulares, à luz da história que se vive no país e no mundo.

A atuação do psicólogo escolar como agente de aproximação entre docentes e discentes é vital em todos os momentos da vida escolar, principalmente neste mencionado período de atividades remotas, por meio dos recursos tecnológicos disponibilizados pelas instituições, e por isto, objetivou-se apresentar como a psicologia escolar pode se relacionar e interferir no cotidiano das pessoas nos espaços escolares, e por conseguinte, tem-se que tal ação irá contribuir significativamente com os direitos humanos dos estudantes e de toda a comunidade escolar, tendo como base as qualificações e habilidades que o psicólogo escolar possui, além de haver uma ausência de ações para a saúde mental nas escolas, em virtude da inexistência de um profissional específico para realizar a integração entre estudantes, alunos, pedagogos, gestores e pais.

À face do exposto, dadas as condições adequadas para atuação do profissional, bem como, a aceitação de sua atuação por parte de toda a comunidade escolar, haverá vertiginosa contribuição ao aspecto da afetividade em sala de aula, bem como outros aspectos com os quais se depara cotidianamente nas comunidades escolares e nesta linha, espera-se contribuir apresentando à comunidade escolar uma alternativa prática de atuação do psicólogo, com o intuito de efetivar uma relação com pais, estudantes e professores, agentes educacionais de forma mais harmoniosa e afetiva.

## REFERÊNCIAS

- Acuna, J. T. (2017). Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152045>
- Barbosa, A. M.; Viegas, M. A. S.; Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280. Recuperado de <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565/302>
- Bittar, E. (2008). Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. Osasco, São Paulo, *Revista Mestrado em Direito*, 8(1) 99-128. Recuperado de [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/eduardobittar/bittar\\_razao\\_afeto\\_justica\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/eduardobittar/bittar_razao_afeto_justica_dh.pdf)
- Bulhões, L. F. (2018). A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional* [online]. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pee/a/RMDH5KSwWxBJgQZ3YyvffwK/?lang=pt#>
- Cavalcanti, M. A. de P.; Novikoff, C. (2015). Pensar a potência dos afetos na e para a educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 20(3), 88-107. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3442>
- Charczuk, S. B. (2020). Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, 45(4), 109-145. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/109145>

- Chauí, M. (2011). *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- De Goes, B. E. G.; Borges, L. L. (2010). Inteligências múltiplas em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de objetos de aprendizagem com autoria de crianças. *Ciências e Cognição*, 15(3), 126-144. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/356>
- Dugnani, L. A. da C. (2016). *Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade* (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/478>
- Ferreira, G. G. (2018). *Matéria e movimento em Espinosa: o que pode um corpo e algumas questões para a contemporaneidade*. *Revista de Filosofia do IFCH da Universidade Estadual de Campinas* 2(4). Recuperado de <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/3502/2690>
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hogemann, E. R.; Souza, T. S. P. de. (2013). O direito fundamental ao afeto. *RIDH*, 1(1), 67-88. Recuperado de <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/155>
- Paiva, V. L. M. de O. (2020). Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. *Estudos Universitários Revista de Cultura*, 37(1 e 2), 58-70. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>
- Peixoto Junior, C. A. (2013). Sobre o corpo-afeto em Espinosa e Winnicott. *Epos*, 4(2). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-700X2013000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2013000200003)
- Quevedo, R. F. de. (2020). A atuação do psicólogo na escola de Ensino Fundamental: modalidades de trabalho. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 22(2), 381–393. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13811>
- Ronchi, J. P.; Iglesias, A.; Avellar, L. Z. (2018). Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 613-620. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pee/a/LHPHY9dpYXhrCn6PvWHdnFB/?format=pdf&lang=pt>
- Santos, V. R. dos; Ribeiro, W. C. (2020). Spinoza, uma filosofia da imanência dos afetos. *Kínesis*, 12(33), 198-212. Recuperado de <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/11358>
- Silva, M. F.; Gomes, C. (2016). Afeto na filosofia de Espinosa: aportes para potencialização dos corpos na escola. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, (27), 119-135. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4883/4446>
- Spinoza, B. (2015). *Ética*. (T. Tadeu, Trad.) 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Eduece Editora da Universidade estadual do Ceará. (Trabalho original publicado em 1677).
- Spinoza, B. (1983). *Correspondência*. (S. Chauí) 3 ed. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril Cultural.
- Türcke, C. (2010). *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Unicamp. Recuperado de <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/1811>

## **Contribuição para o planejamento em ensino, pesquisa e extensão universitária na área de turismo**

---

***Daniela Marcia Medina Pereira  
Raimundo Erick de Sousa***

*Mestre em Educação Física - UNIVASF. Docente no Instituto Federal do Ceará IFCE – Campus Canindé.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3391759409220341>.*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.14

## RESUMO

Apresentamos aqui uma contribuição ao Ensino Superior em Turismo que tem por base a consideração os PPPs de três Instituições de Ensino Superior distintas e visa colaborar com uma reflexão oriunda do campo da História. Neste sentido, busca contribuir ao transmitir propostas que articulam ensino, pesquisa e extensão priorizando a dinâmica da relação teoria e prática lidando com demandas locais e vistas à sustentabilidade.

**Palavras-chave:** turismo. ensino. plano de curso.

## ABSTRACT

A contribution to Technical and Higher Education in Tourism is presented here, which is based on the consideration of the PPPs of three different Universities and aims to collaborate with a reflection from the field of History. In this sense, it aims to contribute by transmitting proposals that articulate teaching, research and extension and prioritizing the dynamics of the theory and practice relationship dealing with local demands and with a view to sustainability.

**Keywords:** tourism. teaching. course plan.

## INTRODUÇÃO

Num discurso sobre o documento Policy Brief: COVID-19 and Transforming Tourism<sup>1</sup> (Agosto de 2020) o Secretário geral da ONU António Guterres mencionou que o setor de turismo, especialmente no cenário de impactos da pandemia, precisa de uma reconstrução sem perder de vista o seu papel como pilar da conservação da natureza e das culturas tradicionais.

Este destaque para as questões dos diversos patrimônios que nos circundam e que merecem ser reconhecidos, preservados e economicamente aproveitados revela a necessidade de reparar os profissionais para atuarem de maneira qualificada tanto no planejamento quanto na execução das atividades do setor.

Foi diante da grave pandemia que o tema do negacionismo científico ganhou relevância global, reafirmando a necessidade de existirem momentos formativos sobre as metodologias de produção de conhecimento. Diante desse contexto, percebemos a importância da pesquisa, do ensino e da extensão para o planejamento das produções científicas e acadêmicas, combatendo o revisionismo e a propagação da pseudociência.

O Planejamento é parte essencial do processo ensino/aprendizagem, momento no qual o educador estabelece objetivamente seus desígnios, metas e estratégias para atuar. Os desafios do docente vão desde a permanente atualização com relação aos conteúdos, como também a articulação com novas linguagens e procedimentos. Todo este embasamento ganha sentido na plena experimentação do diálogo e nas trocas a serem vivenciadas.

Segundo o Ministério da Educação:

<sup>1</sup> <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-covid-19-and-transforming-tourism>



“As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. (BRASIL, 2006).

Neste sentido, o presente texto contribui ao expor propostas que articulam ensino, pesquisa e extensão. Temos o intuito de priorizar a dinâmica da relação teoria e prática lidando com demandas locais levando em conta uma das características da Universidade que é “a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes” (BRASIL, 2006).

Nosso objetivo é apresentar aqui um Plano de Atividades Acadêmicas contendo três partes. Trata-se de uma contribuição gestada a partir do campo de produção de conhecimento histórico, articulada com a experiência na educação e na colaboração na gestão pública de órgão de turismo<sup>2</sup>. A proposta é trazer um horizonte de possibilidades que podem ser aproveitadas, aperfeiçoadas e/ou efetivadas.

No primeiro item, Atividades de Ensino, encontra-se o planejamento da disciplina “Produção do Conhecimento: Ciência e Não-Ciência”, contendo aí desde a ementa à proposta de Unidades, contendo ainda a bibliografia referente à disciplina. Num segundo item encontra-se uma proposta para Atividades de Pesquisa e Pós-Graduação que destaca a viabilidade da criação de grupos de estudos temáticos para um curso de Turismo. Finalmente um terceiro item destaca uma proposta de atuação no campo da Extensão, sugestão esta pensada para articular pesquisa e ensino de forma a atender demandas socialmente relevantes.

Mesmo aparecendo em itens distintos, divididos assim com o fito de organizar seus objetivos, vale destacar que tais propostas podem e devem ser implementadas de maneira articulada, criativa e adaptadas as realidades locais. Propõe-se contribuir para a formação de nível superior visando a plena cidadania e a vivência ética, coerente e qualificada dos futuros profissionais.

Diante desse contexto, esse trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino, pesquisa e extensão universitária para o ensino do Turismo.

Para a elaboração desta proposta consideramos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de três cursos de Turismo: Bacharelado em Turismo da Universidade Federal da Paraíba-UFPB<sup>3</sup>, Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Alagoas- UFAL<sup>4</sup> e Tecnólogo em Gestão de Turismo do Instituto Federal do Ceará – Campus Canindé<sup>5</sup>.

Nos três documentos analisados percebemos referências a formação de profissionais de excelência, com capacidade para dialogar com diversas áreas de conhecimento e sensíveis às questões de meio ambiente, sustentabilidade e planejamento crítico. Tal perfil profissional exige que a vida acadêmica do estudante de Turismo seja eivada de vivências práticas, cujo sentido é amadurecido pela leitura e pelo debate em torno de temas diversos.

<sup>2</sup> Atuei como Historiadora da Secretaria Municipal de Turismo e Romarias da cidade de Juazeiro do Norte-CE entre os anos de 2011 e 2017

<sup>3</sup> Disponível em: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=1626743](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1626743)

<sup>4</sup> Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/turismo/documentos/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico-2019/view>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://ifce.edu.br/caninde/cursos/superiores/tecnologicos/turismo/pdf/projeto-pedagogico-de-curso-tecnologia-em-gestao-de-turismo-ifce-campus-caninde.pdf/>

## Proposta da Disciplina “Produção do Conhecimento: Ciência e Não- Ciência”

Por ser um setor dinâmico e que exige reponsabilidade social, a atitude crítica e ativa do formando exige que a disciplina Produção do Conhecimento: Ciência e Não- Ciência seja momento de estímulo ao debate, prepare para a sistematização do conhecimento, amplie seus horizontes para a criticidade, para a atitude ética e para o diálogo constante com os múltiplos saberes que compõem o universo sociocultural.

As metodologias, os modelos e possibilidades da produção de conhecimento estimulam inovação e debates qualificados. Neste sentido, a disciplina cumprirá o papel de estimular a produção de pesquisas, relatos, mapas, índices, roteiros, aplicativos e quaisquer produtos cujo conteúdo a ser divulgado necessite do balizamento técnico do profissional de turismo.

A disciplina apresentada a seguir busca contemplar a prerrogativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Turismo, que visam a formação de profissionais éticos, que compreendam a gestão em turismo sob a ótica da responsabilidade social e do desenvolvimento sustentável.

Segue abaixo a ementa completa da proposta de disciplina:

<b>Curso:</b>	<b>Turismo</b>
Disciplina	Produção do Conhecimento: Ciência e Não-Ciência
Carga Horária Semanal	6h
Carga Horária Semestral	120 h
Ementa	Instrução e discussão sobre ciência e seus instrumentos, procedimentos e métodos científicos, elementos e expressões dos conhecimentos tradicionais, populares e locais, para o reconhecimento de um diálogo de saberes e a internalização de novos paradigmas.
Unidade 1	Conhecimento, ação, estratégias. Materiais, métodos, conceitos, leis, modelos, e paradigmas. Epistemologia e crítica da ciência. Método científico: observação, experimentação e formulação de modelos. A integração do conhecimento e a construção interdisciplinar.
Unidade 2	A recriação/revalorização/integração: saberes próprios de outra natureza. O diálogo de saberes. Conhecimento empírico e tradicional: observação do contexto, acumulação e transmissão do conhecimento. Os mitos. As complementaridades dos saberes.
Metodologia de ensino	Aula expositiva, Leituras, Debates e Estudos de casos
Metodologia de avaliação	O processo avaliativo levará em conta a participação nas discussões e a produção textual.

Bibliografia sugerida:

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Ed.: Martins Fontes. São Paulo 1999. BUNGE, Mario. La Ciencia: su metodo y su filosofia. Ed.: El gráfico/Impresiones. Buenos Aires, 1981. CAREY, Stephen S. A Beginner's Guide to Scientific Method. Ed.: Wadsworth Cengage Learning. Boston-2011. CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite à filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004 424 p ECO, Umberto. Como se faz uma tese. 18ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2003. JORNADAS TEMÁTICAS. A religação dos saberes: desafio do século XXI.9ªedição Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010 KUHN, Thomas S. A Estrutura das Revoluções Científicas. Trad. de Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. LAKATOS, Eva M. et al. Fundamentos da metodologia científica. 6ª ed. São RONCHI, Claudio. The Tree of Knowledge: The Bright and the Dark Sides of Science. Ed.: Springer. Copyright for the English translation by Springer Verlag. New York, 2014.
--

## **Proposta de um Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Turismo de Base Comunitária**

Como atividade de pesquisa apresentamos a proposta de um Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Turismo de Base Comunitária. Compreendendo que a área requer um contato constante com as comunidades, propõe-se aqui um eixo de discussões que frutificará a partir de concretas ações de Extensão Universitária.

Com o olhar para a sustentabilidade das comunidades rurais, o turismo comunitário surge como uma alternativa ao turismo dos resorts e dos mega- empreendimentos. Além de geração de emprego e renda para os moradores esse segmento tem como objetivo impedir que empreendedores de fora controlem as comunidades. (CORIOLANO, 2008).

Fortunato e Silva (2013), afirmam que o Turismo Comunitário vem se destacando em âmbito nacional e internacional, por se configurar como um instrumento importante para inclusão das comunidades locais, envolvendo a população enquanto protagonista do receptivo.

Compreende-se que os estudos e atividades propostos neste grupo favorecem a formação de um profissional sensível e competente pra atuar nesta área e com especial enfoque nas ações sustentáveis que são prerrogativa do Turismo de Base Comunitária.

Ressaltamos que para essa proposta é imprescindível compreender a importância da Extensão Universitária. Compreendemos a extensão como um caminho para que a universidade estabeleça seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão do conhecimento junto a comunidade. (PAULA, 2013).

Assim como a extensão a pesquisa também é uma forma de aproximar as Instituições de Ensino Superior (IES) da comunidade, trazendo para dentro das salas de aula ou laboratórios a reflexão e a busca por soluções de problemas sociais locais.

Caberá ao grupo discutir temas específicos e apontar e pensar soluções através de debates e intervenções. A atividade de um grupo de pesquisa encontra sentido se bem articulada às especificidades e potencialidades do entorno, contribuído para a formação do educando, levando reflexões relevantes e dinamizando a produção de professores e estudantes.

## **Grupo de estudos “História, Memória e Cultura no contexto do Turismo Comunitário**

Dentro da realidade local e em consonância com os debates atuais acerca de conceitos como Turismo de Base Comunitária, Museus Vivos, Paisagem Cultural e Turismo de Experiência, compreendemos que trabalhar a temática representa um salto na qualidade das opções de atuação para nossos estudantes. Além de impactar as comunidades como possibilidade de geração de renda para artífices, músicos e artistas de um modo geral, também estabelece um modelo sustentável de visitação, que não prioriza o consumo e sim a convivência e a troca cultural.

Durante muito tempo o desenvolvimento do setor de Turismo no nosso país tem gerado desconforto para as comunidades que vivem no entorno dos grandes empreendimentos ou destinos turísticos, pois turismo apenas enquanto mercado, em detrimento dos princípios da sustentabilidade, pode provocar a desestruturação da cultura local, descaracterização dos ambientes

naturais e estímulo à especulação imobiliária e exclusão territorial de comunidades.

Especialmente no litoral do nordeste brasileiro observamos a exploração do turismo de Sol e Praia que ao buscar se moldar aos padrões de mercado impacta raramente de forma positiva o estilo de vida das comunidades. Esses impactos são ainda mais insalubres nas localidades mais pobres onde a expansão do turismo é apresentada como alternativa de melhoria das condições sociais, mas se transforma em fator de agravamento da situação de exclusão social.

Diante disto vemos surgir em várias regiões do nosso país uma nova abordagem para o turismo: o turismo comunitário, ou turismo de base comunitária. Esse segmento se destaca não só por valorizar e envolver a comunidade para o receptivo, mas também por ter a comunidade como principal agente no receptivo, seja na hospedagem, no guiamento ou na oferta de demais produtos e serviços.

O papel das comunidades locais é previsto na Organização Mundial do Turismo, quando afirma que:

As populações e comunidades locais se associarão às atividades turísticas e terão uma participação equitativa nos benefícios econômicos, sociais e culturais que referem, especialmente na criação direta e indireta de emprego que ocasionem” (OMT, 1999, p.6).

Para lidar com estes desafios é necessário que os profissionais do Turismo estejam atualizados, sensibilizados e qualificados para compreender a importância dos saberes e práticas tradicionais. O diálogo com a memória é indispensável para a criação e o desenvolvimento de roteiros com conteúdos interessantes e, ao mesmo tempo sustentáveis, respeitando o modo de vida das comunidades. Sugerimos aqui um planejamento para o grupo de estudos “História, Memória e Cultura no contexto do Turismo Comunitário.

<b>Objetivo geral:</b>	Conhecer e discutir os conceitos de cultura e memória, aplicando-os à realidade do Turismo na construção de roteiros que priorizem a interpretação da paisagem e o respeito às tradições locais.
<b>Objetivos específicos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar levantamento de gastronomia, artesanato, lendas e “causos”, lugares de peregrinação mística, lugares de memória.</li><li>• Criar roteiros turísticos.</li><li>• Criar um banco de dados temático (textos, imagens)</li><li>• Realizar encontros extensivos para discutir a viabilidade da atividade.</li></ul>
<b>Roteiros para leituras</b>	As leituras e debates textos seguirão dois eixos, cujo conteúdo converge para o desenvolvimento de uma percepção ao mesmo tempo crítica e sensível com relação ao objetivo do grupo. Os eixos são Memória e Sociedade e Paisagem e História. No primeiro eixo, Memória e Sociedade, os temas específicos são: Articulações e modalidades da Memória, Oralidade; Tradições. No segundo eixo Paisagem e História, os temas são: Paisagem; Cultura e Aspectos da História Local. Depois de amadurecidos os conteúdos principais (Cultura, Memória, História) será discutida a possibilidade de roteirização relacionada ao Patrimônio Histórico e Ambiental. Daí pretende-se a ação em campo, o contato com as comunidades e em paralelo a isto uma produção textual permanente para o amadurecimento dos temas e o diálogo constante alimentado tanto pela convivência nas comunidades quanto o debate de conceitos à partir da leituras. Tais ações contemplam aspectos das propostas de Extensão Universitária descritas no próximo item.
<b>Publicações</b>	O mapeamento cultural, a descrição de roteiros e a discussão de temas mais específicos comporão um Guia a ser publicado. O registro de narradores, lugares de memória, relatos orais e outros aspectos de relevância serão apresentados em produções textuais, artigos, exposições fotográficas, eventos acadêmicos e outros espaço de troca de saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da compreensão da necessidade do planejamento de momentos formativos sobre as metodologias de produção de conhecimento para o campo do Turismo, estimulando a produção científica e olhar analítico. Nossa contribuição expressa a possibilidade de horizontes formativos que contemplem uma formação cidadã e socialmente responsável, de maneira a formar profissionais comprometidos com seu entorno, com os problemas locais e as novas perspectivas de sustentabilidade em Turismo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.773/06. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acessado em 14 de julho de 2022.

CORIOLOANO. Luzia Neide Menezes Teixeira, O turismo comunitário no nordeste brasileiro. V Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Turismo. Belo Horizonte -MG. 26 e 26 de agosto de 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Luzia-NeideCoriolano/publication/267960210\\_O\\_turismo\\_comunitario\\_no\\_nordeste\\_brasileiro/links/5623ef1808ae93a5c92cb434/O-turismo-comunitario-no-nordeste-brasileiro.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Luzia-NeideCoriolano/publication/267960210_O_turismo_comunitario_no_nordeste_brasileiro/links/5623ef1808ae93a5c92cb434/O-turismo-comunitario-no-nordeste-brasileiro.pdf). Acessado em 22 de julho de 2022.

Fortunato, R.A.; Silva, L.S. Os conflitos em torno do turismo comunitário na Prainha do Canto Verde (CE). Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v.6, n.1, jan/abr-2013, pp.123-138. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/6169/3959>. Acessado em 20 de julho de 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. Código Mundial de Ética do Turismo, 1996. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1357.html>. Acessado em 22 de julho de 2022.

PAULA. João Antonio, A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acessado em 22 de julho de 2022.

# 15

---

## **Desafios do ensino na engenharia elétrica**

---

***Brenda Leal Mota Santos***

*Mestre em Engenharia Elétrica. Universidade Federal da Bahia*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.15

## RESUMO

Na atualidade, o alto número de desistências e reprovações em diversos cursos superiores, tem evidenciado falhas na metodologia de ensino e aprendizagem dos alunos e professores em instituições de ensino. Por esse motivo, esse artigo buscou realizar uma análise da qualidade docente de um curso de graduação em uma instituição pública de ensino, que nesse caso foi o de Engenharia elétrica, a fim de avaliar, principalmente, a organização curricular, posturas e práticas dos discentes, práticas metodológicas dos docentes e práticas avaliativas. O método de investigação se baseou na coleta de informações dos discentes do curso, através de um questionário que pontuava as percepções sociais dos alunos inseridos nesse contexto. Com base nos dados obtidos, foi possível realizar uma análise crítica para indicar quais as principais lacunas das metodologias de ensino e aprendizagem do curso, e conseqüentemente, propor soluções para atenuar esses problemas.

**Palavras-chave:** metodologia. ensino. aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A necessidade de uma preparação específica para a docência de nível superior tem sido assunto recorrente no campo da pedagogia universitária<sup>1</sup>. Embora exista a exigência de cursos de pós-graduação para que o profissional seja capacitado a lecionar aulas nas instituições de ensino superior, há significativas reflexões sobre a relevância dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que caracterizam a docência<sup>2</sup>. Nesse contexto, as habilidades básicas de professores de Engenharia ganham novas perspectivas, ao colocar em evidência o processo de ensino e aprendizagem<sup>3</sup>.

O ensino, como prática social complexa, baseia-se em um tripé de conhecimentos: a experiência, o científico e o pedagógico<sup>4</sup>. Assim, é necessário que o professor universitário substitua a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem, evidenciando o desenvolvimento do estudante, nos diversos aspectos de sua personalidade, como capacidade intelectual, habilidades humanas e profissionais, entre outras<sup>5</sup>. Além disso, no campo pedagógico são desenvolvidos conhecimentos relacionados a teorias pedagógicas que contribuem para que os docentes possam pensar e refletir sobre a sua atuação<sup>4</sup>.

Dessa forma, o papel do professor traz para o indivíduo a necessidade de uma formação e um preparo para o desempenho adequado. Sendo, portanto, não apenas necessário conhecimentos específicos da área, como também conhecimento no aspecto pedagógico, estratégias didáticas, teorias de aprendizagem, entre outros temas relevantes. Assim, é imprescindível que haja o preparo para ensinar, ou seja, formação pedagógica<sup>6</sup>.

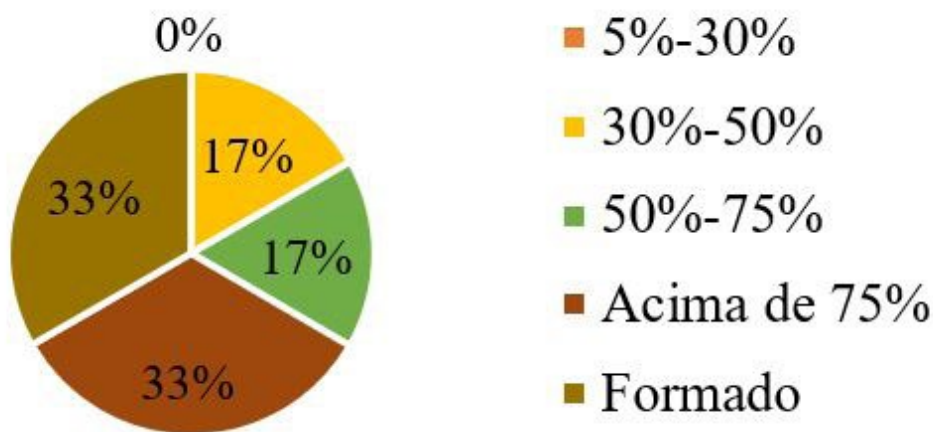
Diante do exposto, neste artigo objetiva-se contribuir para a qualificação da docência em engenharia no que se refere às questões de natureza didático-pedagógica, para que assim possa se fomentar a relação entre ensino e aprendizagem das disciplinas específicas da área. Dessa forma, realizou-se um questionário para verificar se as disciplinas estão cumprindo seu papel na preparação pedagógica, sendo possível identificar, através dos resultados obtidos, possibilidades de aprimoramento das metodologias aplicadas, no curso de Engenharia Elétrica da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus-Bahia.

## ENSINO E APRENDIZAGEM NA ENGENHARIA ELÉTRICA

A ampliação do ensino de nível superior demanda cada vez mais docentes qualificados, assim, os professores universitários necessitam ter a clareza de que seu conhecimento precisa ser constantemente reconstruído, de modo que atenda tanto as exigências curriculares quanto para a condução pedagógica<sup>7</sup>.

Dessa forma, identificar escolhas metodológicas aplicáveis no processo de ensino-aprendizagem constitui-se uma ferramenta de análise importante<sup>7</sup>. Assim, a partir das representações sociais de alunos inseridos nesse contexto, objetiva-se conceituar a aprendizagem em Engenharia Elétrica na Universidade Estadual de Santa Cruz. Para isso, realizou-se um estudo de caso com o corpo discente da instituição, sendo que o percentual de conclusão do curso dos entrevistados está presente na Figura 1

**Figura 1 - Representação gráfica do percentual de conclusão do curso dos alunos entrevistados.**

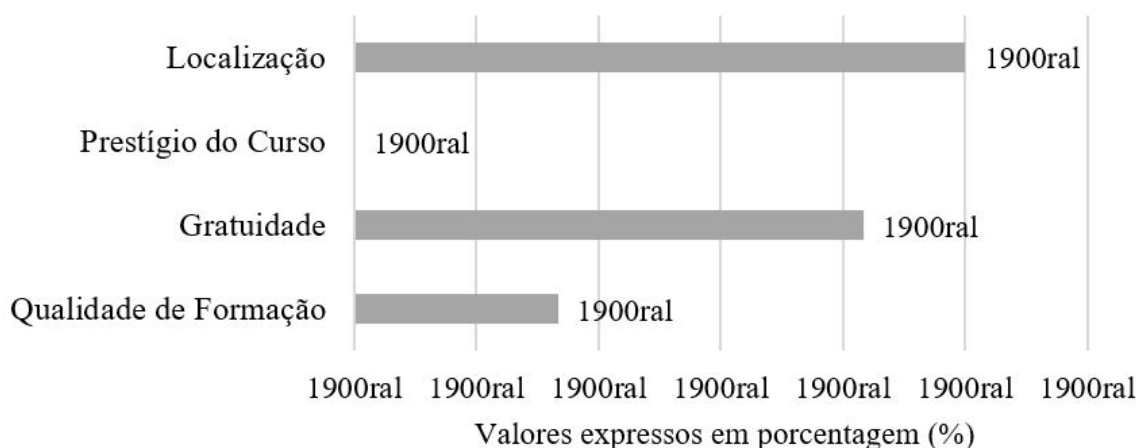


Fonte: Dados coletados pela autora.

Observando a Figura 1, nota-se que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa apresentam percentual de conclusão acima de 75% ou já concluíram a graduação. Além disso, a fim de entender o perfil comportamental desses indivíduos, buscou-se informações a respeito da motivação para cursar Engenharia Elétrica, como presente na Figura 2.



**Figura 2 - Motivação dos discentes para a escolha do curso de Engenharia Elétrica na Universidade Estadual de Santa Cruz.**

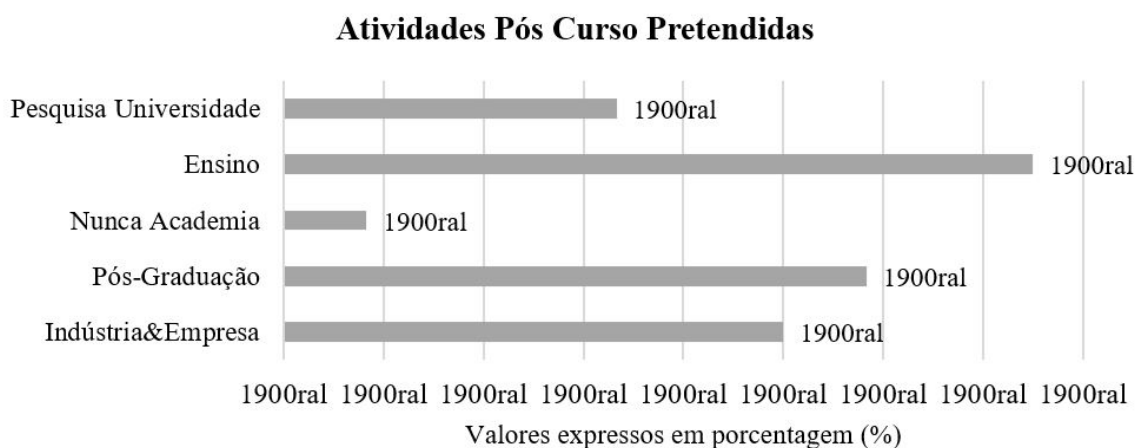


**Fonte: Dados coletados pela autora.**

É possível notar na Figura 2 que o principal motivo apresentado por todos alunos na escolha do curso na instituição de ensino em questão, trata-se da sua localização, seguido da gratuidade. Nota-se também que nenhum dos estudantes entrevistados fizeram sua escolha baseada no prestígio do curso, muito provavelmente este fato justifica-se por se tratar de um curso recém implantado na universidade.

Ainda como forma de conhecer o público alvo da entrevista em questão, os alunos foram questionados em relação ao seguimento que pretendem seguir ao finalizar a graduação, como está exposto na Figura 3.

**Figura 3 - Atividades pretendidas pelos discentes após conclusão da graduação.**



**Fonte: Dados coletados pela autora.**

Observando a Figura 3, nota-se que a maioria dos estudantes deslumbram como possíveis atividades a serem realizadas após o curso, o ensino, expressando um valor percentual de 75%, seguido da pós-graduação, em torno de 58,3%. Vale salientar, que ao tratar da formação permanente e, particularmente, da formação pedagógica dos docentes-engenheiros é necessário retomar alguns aspectos que são importantes e não podem deixar de ser aprofundados por esses profissionais: refletir e entender como se processa o ensino e a aprendizagem nos cursos de engenharia<sup>7</sup>.

## Interpretando vozes: o que pensam os discentes

Para compreender a relação estabelecida pelos docentes com a formação pedagógica, foram elaboradas questões dissertativas destinadas aos discentes, sendo possível analisar as suas perspectivas quanto a prática pedagógica dos seus professores. Após a realização das entrevistas, percebeu-se conteúdos e falas semelhantes entre os estudantes. Além disso, ao analisar as informações coletadas, destacou-se alguns pontos relevantes e comumente mencionados, são eles: organização curricular, posturas e práticas dos discentes, práticas metodológicas dos docentes, além de suas práticas avaliativas.

### Organização Curricular

A carga horária excessiva em sala de aula foi um dos principais relatos realizados pelos alunos entrevistados, como é relatado por um dos estudantes: “o curso possui carga horária excessiva que prejudica os alunos em seus afazeres, tanto pessoal quanto acadêmico. O fato de passar 66,66% do dia na UESC e cerca de 10% nos transportes, condiciona o aluno a situações onde o mesmo não possui tempo para estudar para as 3/4 provas que temos por semana”.

Dessa forma, entende-se que disciplinas articuladas e encadeadas coerentemente possibilitaria uma carga horária não excessiva, de modo a minimizar os impactos mencionados pelos alunos, permitindo a realização de atividades extra classe, como estágios e bolsas ao do longo do curso, tornando possível uma maior integração entre teoria e prática e, portanto, um bom aproveitamento para o aprendizado e flexibilização curricular<sup>8, 9</sup>.

### Posturas e Práticas dos Discentes

Ao ingressar na universidade, o discente se depara com um universo diferente daquele com que estava habituado. O universo acadêmico exige maior autonomia, responsabilidade, tomada de decisões, comprometimento e politização. Em muitos casos, os discentes não estão preparados para serem acadêmicos e responderem de forma satisfatória as exigências dos cursos superiores nos quais ingressam<sup>10</sup>.

Desse modo, é necessário que desenvolvam-se ações que possam promover organização e autonomia dos alunos, fazendo com que desenvolva-se uma postura acadêmica que seja coerente com aquilo que lhes são exigidos em um ambiente universitário<sup>10</sup>.

### Práticas Metodológicas dos Docentes

O papel do professor universitário é fundamental e inclui grandes responsabilidades no que tange a educação e formação de seus alunos, atribuindo a ele a função de capacitá-los para enfrentarem os desafios que possivelmente surgirão no decorrer de suas vidas profissional<sup>7, 8</sup>.

Assim, os conhecimentos dos docentes em relação à sua área de formação, além da sua experiência prática, tornam-se essenciais, para que o profissional tenha uma formação sólida<sup>6</sup>.  
7. No caso em análise, todos os professores que compõem o quadro docente do curso de Engenharia Elétrica da instituição de ensino em questão, possuem qualificação nesse sentido, de acordo com o relato dos alunos entrevistados.

Vale salientar que, o conhecimento teórico não garante um ensino e uma aprendizagem

significativos, embora constata-se que para a atuação na área exija-se comprovada competência e titulação, não há praticamente nenhuma prescrição no que se refere à docência. E assim, os profissionais saídos recentemente de uma pós-graduação transformam-se em professores, como se, por serem habilitados na parte técnica, também estivessem habilitados para a docência<sup>7</sup>.

Na busca de qualidade na formação de seus alunos, o docente precisa entender e refletir sobre como se processa o conhecimento, ou seja, entender como seus alunos aprendem para que possa organizar os mecanismos de ensino<sup>7</sup>. É evidente que a qualificação técnica é fundamental, no entanto, a qualificação pedagógica é imprescindível.

### **Práticas Avaliativas**

A avaliação implica em uma reflexão crítica sobre a prática, trata-se de uma forma de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e ajudá-los em suas dificuldades<sup>11</sup>. Como relatado: “Desnível elevado em relação ao conteúdo dado em sala com o cobrado nas avaliações”. Entende-se que atuar na formação de professores também consiste em investigar as práticas avaliativas, visto que é dessa forma que solidifica-se a construção de espaços de reflexão e ação para a prática pedagógica<sup>12</sup>.

Nesse sentido, a avaliação não só ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, como também auxilia o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica. Avaliar não consiste em uma ferramenta de reprovação, mas sim de compreender e promover o desenvolvimento em um processo de aprendizagem<sup>13</sup>.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse trabalho foi realizada uma análise da qualidade docente do curso de Engenharia elétrica em uma instituição pública de ensino. Para isso, foi elaborado um questionário que abordava pontos críticos da graduação relacionados, principalmente, à organização curricular, posturas e práticas dos discentes, práticas metodológicas dos docentes e práticas avaliativas. A partir da análise das respostas fornecidas pelos alunos, é possível notar que existem falhas em todos os aspectos citados anteriormente, que prejudicam consideravelmente a formação e experiência do discente no curso de graduação. Dessa forma, esse trabalho buscou, além de pontuar essas lacunas, propor soluções para que esse problema fosse atenuado.

## **REFERÊNCIAS**

1 DANTAS, C. M. M. Docentes-Engenheiros E Sua Preparação Didático-Pedagógica. Revista de ensino de engenharia, v. 33, n. 2, 2014. ISSN 2236-0158.

2 CAMPOS–UFU, V. T. B. Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. 2011.

3 RABELO, P. F. R.; ROCHA, N. M. F.; BARRETO, M. O. Formação de professores de engenharia: competências e habilidades básicas. XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE 2012), Belém, setembro, 2012. p.

- 4 VAZ, J. A. A Construção da Profissionalidade Docente do Engenheiro Professor. *International Journal on Alive Engineering Education*, v. 3, n. 2, p. 155-166, 2016. ISSN 2358-1271.
- 5 BARBOSA, J. R. A. Didática do ensino superior. IESDE BRASIL SA, 2003. ISBN 8538719246.
- 6 RIOS, T. A. É possível formar professores sem a Didática. *Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*. Fortaleza: EdUECE, v. 4, p. 643-653, 2015.
- 7 ÁLVARES, V. O. D. M. O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior. 2006.
- 8 LODER, L. L. Engenheiro em formação: O sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento em engenharia elétrica. 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 9 ARAÚJO, L. S.; CILONI, A. D. Práticas e representações sociais sobre reprovação: um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia. 2003. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Uberlândia ...
- 10 LIMA, A. P. D.; ALTHAUS, D.; RODRIGUES, C. L. S. Formação docente continuada e desenvolvimento do protagonismo discente na universidade: faces de uma mesma moeda. *Synergismus Scyentifica UTFPR*, 2011. ISSN 2316-4689.
- 11 MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 175-197, 2005.
- 12 BERBEL, N. A. N.; DE OLIVEIRA, C. C.; MARIA, M. M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, p. 135-158, 2006. ISSN 1984-932X.
- 13 BARBOSA, J. R. A. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. Rio de Janeiro: Faetec, 2008.

## **A Pedra do Santo: relato de experiência sobre a abertura de ponto de rapel e vias de escalada esportiva no Cariri-Cearense**

---

**Daniela Márcia Medina Pereira**

*Doutora em História – UFF. Docente na Seduc -CE*

**Raimundo Erick de Sousa**

*Mestre em Educação Física - UNIVASF. Docente no Instituto Federal do Ceará IFCE – Campus Canindé.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3391759409220341>.*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.16

## RESUMO

Temos por objetivo relatar a experiência de mapear pontos para prática de esportes de aventura, respeitando a cultura e os espaços tradicionais numa comunidade rural. O trabalho foi realizado na cidade do Crato, no interior do Ceará. Na ocasião foi explorada uma formação rochosa denominada “Pedra do Santo”. Os esportes de aventura desenvolvidos no espaço foram o rapel e a escalada. O trato com a comunidade local se deu pela necessidade de compreender a o significado de uma imagem do Padre Cícero, que se encontra no topo da pedra. A realização da pesquisa evidencia que a figura do Padre faz parte do imaginário das pessoas na região do cariri. Para além da devoção ao “santo”, a figura do Padre está presente no dia a dia das pessoas, que mesmo sem seguir os ritos religiosos costumam ter uma relação com a imagem para demarcação de um espaço ou conquista.

**Palavras-chave:** esportes de aventura. história. Padre Cícero.

## ABSTRACT

The research aimed to report the experience of mapping points for the practice of adventure sports, respecting the culture and spaces of the local community. The work was carried out in the city of Crato, in the interior of Ceará. At the time, a rock formation was explored that became known as Pedra do Santo. Adventure sports developed in space were abseiling and rock climbing. The deal with the local community was due to the need to understand an image of Father Cícero, which is on top of the stone. The research shows that the image of Padre Cícero is part of the imagination of people in the region of Cariri. In addition to the devotion to the “saint”, the figure of the Priest is present in the daily lives of people, who, even without following religious rites, usually have a relationship with the image for the demarcation of a space or conquest.

**Keywords:** adventure sports. history. Padre Cícero.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta reflexões sobre os questionamentos surgidos quando da abertura de um ponto para a prática de rapel e vias para a escalada esportiva na comunidade da Boa Vista, Crato-Ceará. O local denominado “Pedra do Santo” suscitou diversas questões e foi através de um diálogo transdisciplinar que encontramos elementos para elucidar algumas destas questões. O contato com a comunidade local e a discussão de alguns conceitos ajudaram a tecer a reflexão aqui apresentada.

A escalada esportiva e o rapel são práticas corporais que fazem parte de um conjunto de modalidades esportivas que envolvem risco, vertigem e manobras arrojadas, conhecidos como Esportes de Aventura. (COSTA, 2000).

A escalada esportiva se caracteriza como a ascensão em rochas ou montanhas. É uma modalidade derivada do montanhismo que utiliza equipamentos de segurança com cordas, capacetes, mosquetões e o emprego de técnicas especiais de subida. (PEREIRA; NISTA-PICCOLO, 2010). O rapel é uma técnica para descensão de rochas, montanhas ou prédios, que utiliza

cordas e equipamentos específicos para descida. (XAVIER *et al*, 2012).

A prática dessas modalidades, assim como a de outras que compõem os esportes de aventura, une pessoas em todo o mundo na busca por um contato mais próximo com a natureza e a vivência de emoções fortes provocadas pelos riscos inerente a aventura. A região do cariri cearense se destaca na oferta dessas modalidades, que podem ser praticadas em algumas cidades quem compõem esse território.

As cidades do Crato e Juazeiro do Norte estão localizadas na região do cariri, situada ao sul do estado do Ceará. Rodeada pela Chapada do Araripe a região abriga a primeira Floresta Nacional do Brasil, a FLONA-Araripe (ICMBIO, 2005) e o primeiro Geopark das Américas, o Geopark Araripe.

De acordo com a UNESCO (2005) um Geoparque é definido como:

“Um território com limites bem definidos que tem uma área suficientemente grande para que sirva ao desenvolvimento econômico local. Compreende certo número de sítios associados ao patrimônio geológico de importância científica especial, beleza ou raridade, representativo de uma área e de sua história geológica, eventos ou processos. Além disto, um geoparque deve ter valor ecológico, arqueológico, histórico ou cultural”.

Esse território delimitado como Geoparque Araripe tem o objetivo de preservar o patrimônio geológico, natural e cultural para as futuras gerações através de ações educativas e incentivo ao desenvolvimento sustentável.

Diante desse contexto, a exploração da Pedra do Santo para a prática dos esportes de aventura foi liderada por um docente do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará- IFCE – Campus de Juazeiro do Norte, que tinha como objetivo encontrar um local para as aulas práticas da disciplina de Esportes na Natureza, componente curricular que trata dos esportes de aventura no referido curso de graduação.

Nesse sentido o objetivo dessa pesquisa é relatar a experiência de mapear pontos para prática de esportes de aventura respeitando a cultura e o território da comunidade local.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. O trabalho de campo busca observar um grupo ou fenômeno aplicando questionários ou entrevistas para captar informações necessárias aos objetivos da pesquisa. (GIL, 2008).

O método utilizado foi o relato de experiência. O relato de experiência compreende o registro de experiências vividas durante um determinado período. (LUDKE; CRUZ, 2010). Essas experiências podem ser no ambiente acadêmico, escolar ou no trabalho de campo.

Para a coleta dos dados foi utilizado um Diário de Campo, no qual foram anotadas informações pertinentes ao tema.

### **Conhecendo a Pedra do Santo**

A Pedra do Santo é uma formação rochosa que, a primeira vista, permitiria a prática de tais modalidades esportivas, como também o trato de conteúdos das áreas da Biologia, Geogra-

fia, Educação Ambiental, Geologia e História Regional. No entanto a pedra abriga uma imagem do Padre Cícero, líder religioso de Juazeiro do Norte-CE, tido como santo no nordeste brasileiro.

Considerando a devoção dos cearenses ao Padre Cícero, o docente decidiu consultar a comunidade para saber se poderiam explorar esse espaço para a realização das suas aulas, visto que os moradores daquela comunidade poderiam entender esse movimento esportivo como profanação a imagem do Padre.

O primeiro passo foi identificar o proprietário do terreno e solicitar a autorização para a prática esportiva no local. O proprietário permitiu a exploração do espaço, desde que não interferissem na imagem do “Santo”.

A autorização foi dada na informalidade, durante uma conversa breve. Em seguida começaram os trabalhos. Na ocasião foram abertas duas vias de escalada e um ponto de rapel. O desenvolvimento dessas práticas não interferiram na imagem do Padre, pois a mesma estava localizada em uma face da rocha distante 5m das vias de escalada e do ponto de rapel. A formação rochosa mede 20m de largura e 23m de altura. O espaço utilizado para as modalidades esportivas era de apenas 8m de largura e 23m de altura.

A Pedra do Santo está localizada no Sítio Boa Vista em Crato-Ce. A formação rochosa fica à margem da Estrada de Santa Fé, rota que liga a sede da cidade do Crato ao distrito de Santa Fé. O Crato é uma cidade que propicia e desenvolve a prática dos esportes de aventura como as modalidades já citadas nesse texto além do Trekking e o Mountain Bike. Outro viés que a cidade trás na sua história é a tradição religiosa, visto que é a cidade Natal do Padre Cícero.

Durante as vivências de exploração da Pedra do Santo, a historiadora que acompanhava o trabalho do docente, questionou a origem daquela imagem. Quem a colocou ali? Quais os riscos que a pessoa correu, sem ter equipamentos ou técnicas para levar a imagem até àquela altura? Seria aquele espaço um altar ao Padre Cícero? Qual a relação da comunidade com aquele espaço?

No intuito de responder esses questionamentos o docente junto à historiadora decidiram conversar com a comunidade para saber mais sobre a sua história e a devoção ao Padre Cícero naquele espaço.

Para a realização desse momento da pesquisa foram entrevistados o proprietário do terreno, a sua esposa e a filha mais nova do casal. Também foram entrevistados 04 moradores da comunidade, sendo 02 mulheres e dois homens. Os contatos não foram registrados em gravação, garantiram apenas algumas informações norteadoras que foram anotadas no diário de campo.

Em torno do Padre Cícero há uma devoção popular. Pois, na realidade o Padre não é reconhecido oficialmente pela Igreja Católica como santo. Tendo vivido e atuado na região do Cariri o Padre Cícero Romão Batista deixou um legado de veneração que se transformou em devoção, sendo que sua imagem em estátua, medalha, gravura ou fotografia circula entre seus devotos. Lopes (2014) destacou que o uso de diferentes materiais para representar a imagem do Padre Cícero influenciam na aceitação ou não daquela imagem como objeto votivo. Compara a estátua construída numa praça central da cidade de Juazeiro do Norte (Praça Almirante Alexandrino) com outra, que encontramos em frente à capela do Socorro (também em Juazeiro do



Norte), local onde se encontra sepultado:

Nesse monumento, a policromia sobre o gesso e o formato das mãos, do rosto, dos olhos e da batina configuraram um discurso imagético que guardou forte semelhança com a estética das estátuas dos santos que habitavam o interior das igrejas. Isso fez um contraste entre o Padre Cícero em bronze e o Padre Cícero da “Capela do Socorro”. O primeiro foi modelado com um material e em traços que caracterizavam as estátuas dos heróis nacionais. O segundo ergueu-se com formas e cores das imagens católicas. (p.397)

A estátua em bronze que pode ser vista atualmente no centro da cidade de Juazeiro do Norte praça foi uma encomenda da época em que o prefeito da cidade era o próprio Padre Cícero<sup>1</sup>, e assemelha-se a outras imagens de políticos. Ali aparece mais sisudo, olhando o horizonte. Já a do Largo da Igreja do Socorro, construída em sua memória já revela a construção da imagem piedosa, santa. Os formatos e materiais das reproduções da imagem do Padre Cícero seguem caminhos diversos. Em madeira e gesso são as mais tradicionais, mas já encontramos em resina, vidro, borracha. No caso da imagem colocada no nicho da “Pedra do Santo” é uma imagem em gesso com aproximadamente 40cm e segue o modelo das imagens mais populares que reproduzem a estátua grande estátua de concreto do Horto. O Horto é um dos principais pontos de visita dos “romeiros do Padre Cícero” e deste o ano de 1969 recebe milhares de fiéis anualmente.<sup>2</sup>

## A motivação para a escolha daquela imagem

A comunidade do Sítio Boa Vita abriga cerca de 50 famílias que vivem, em sua maioria, da agricultura familiar e dos programas sociais. Conhecemos alguns homens que também trabalham na construção civil atuando como pedreiros na construção de casas, ou fazendo pequenos serviços na própria comunidade. A maioria das mulheres trabalham como donas de casas.

Segundo o proprietário do terreno, no qual se encontra a Pedra do Santo a escolha da imagem do Padre Cícero não teve nenhum motivo específico. Não foi por promessa, nem por devoção. “Ele só queria ver o Santo lá em cima”. Outros moradores que foram questionados sobre a imagem não demonstraram interesse, nem relação de afeto com a imagem. O ponto não desperta, segundo apuramos, uma devoção específica, não são levadas flores, por exemplo. Representa o que podemos considerar um marco de conquista, alguém chegou àquela altura e ali deixou a imagem do santo.

Este aspecto é relevante na consideração daquele lugar como possível ponto para a prática da escalada e do rapel, há de se levar em conta os usos e interpretações que a comunidade faz de um determinado lugar. Se fosse um ponto de devoção, se marcasse o local de uma memória dolorosa, por exemplo, consideramos que teríamos que abrir mão de realizar ali uma prática de lazer. Um exemplo disso são algumas cruzes que vez por outra encontramos nas trilhas marcando, segundo a tradição, que ali faleceu alguém. O contato com estes artefatos deve ser cuidadoso para não ferir ou agredir a dignidade e a memória dos moradores do entorno que velam aqueles locais com muito respeito.

Pelo que soubemos a imagem da Pedra do Santo foi colocada lá pelo filho mais velho do proprietário do terreno quando tinha 15 anos. Ele foi lá com os irmãos e ali deixou a imagem.

<sup>1</sup> Cícero Romão Batista (24/03/1844-20/07/1934) Conhecido com “Padre Cícero” foi sacerdote em Juazeiro do Norte e também prefeito da mesma cidade.

<sup>2</sup> O Horto além da estátua abriga uma capela, o Museu Vivo do Padre Cícero e a construção da Igreja Bom Jesus do Horto construção. .

Àquela altura já faziam aproximadamente 30 anos deste fato.

A idade do jovem ao realizar tal proeza talvez seja por si só o indício do desejo de desafio e a avidez pelo desafio. Uma atitude que a olhos vistos exigiu alguma perícia e muita coragem. Porém, foi realizada sem nenhum equipamento específico e não contou com um planejamento técnico de práticas verticais.

Aconteceu como ato de audácia, sem necessariamente representar um ato votivo. Não havia uma promessa a ser cumprida, por exemplo. Foi uma conquista cuja marca seu autor optou por perpetuar na forma da imagem ali exposta.

O risco ao qual o adolescente foi exposto para conquistar o seu objetivo, pode se compreendido como uma expressão da liberdade vivida nessa fase da vida. Em Le Breton (2007), entendemos que o risco é inerente a condição humana. Por tanto, romper com os aspectos de segurança, vivendo situações de imprevisibilidade dá sentido e valor a vida.

A busca pela excitação no momento de tempo livre foi o que motivou a empreitada e não o afeto a imagem do Padre Cícero. Elias (1992) afirma que momentos de lazer proporcionam emoções fortes e agradáveis, rompendo com os sentimentos cotidianos que são geralmente controlados pela sensação de segurança vivenciado pela sociedade industrializada.

A opção pela imagem do Padre sinaliza que este fazia parte do universo de referências daquele jovem, provavelmente das devoções praticadas no seu ambiente familiar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa evidencia que a imagem do Padre Cícero faz parte do imaginário das pessoas na região do Cariri. Para além da devoção ao “santo”, a figura do Padre está presente no dia a dia das pessoas, que mesmo sem seguir os ritos religiosos costumam ter uma relação com a imagem para demarcação de um espaço ou conquista.

Compreendemos que as informações obtidas durante a pesquisa e as reflexões que dela surgiram, foram possíveis graças ao trabalho transdisciplinar desenvolvido por dois professores, um de Educação Física e outra de História. Entendemos transdisciplinaridade a partir da ótica de Morin (2001), quando afirma que a transdisciplinaridade está além da junção de informações, mas sim na interlocução dos diversos conhecimentos produzidos nas disciplinas envolvidas, e na complexidade que emerge quando esse conhecimento interage com a cultura do local em que esses elementos estão inseridos.

Vale ressaltar que o espaço estudado foi batizado de Pedra do Santo pelos professores que iniciaram as visitas ao local. A exploração desse espaço tinha como objetivo o mapeamento de um novo local para aulas práticas da disciplina de Esportes na Natureza de um curso de Educação Física, no entanto a riqueza histórica e cultural desse espaço mostra que diversos conteúdos podem ser abordados como História Regional, História das Religiões, Educação Ambiental, Ecologia, Geologia e Educação Física.

## REFERÊNCIAS

COSTA, V. L. M. Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole. (2000).

ELIAS. N, A busca da excitação. Lisboa: Difel,1992.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ICMBIO. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Plano de Manejo: Floresta Nacional do Araripe-APODI. Crato, CE. 2005. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/component/content/article?id=2122:flona-araripe-apodi> . Acessado em: 04 de maio de 2022.

LE BRETON, D. Aqueles que vão para o mar: o risco e o mar. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 3, p. 9-19, maio 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/20>. Acessado em 12/06/2022.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente –Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010.Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>. Acessado em 04 de jul. 2022.

MORIN. E. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PEREIRA DW, NISTA-PICCOLO VL. Escalada: um esporte na ponta dos dedos. R. bras. Ci. e Mov 2010;18(1):73-80. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-731498>. Acessado em 20/07/2022.

UNESCO. International Network of Geoparks, 2005. Disponível em: <https://events.unesco.org/event?id=4115237254>. Acesso em: 18 junho de 2022.

XAVIER, E. M. FERREIRA, R. FERRAZ, S. GALHARDO, W. C. ALMEIDA. M. A. B. Projeto 'Alturoterapia': rapel e atividade física para cadeirantes. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 171, Agosto de 2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd171/rapel-e-atividade-fisica-para-cadeirantes.htm>. Acessado em: 20/07/2022.

## **As políticas públicas: avanços e desafios da educação na América Latina e Caribe**

---

*Ana Lúcia Souza das Chagas*

*Nelma Aires da Silva*

*Roquiline Vargas Ocampo*

*Maria Lúcia Serique Reis*

*Suélia Cardoso da Silva*

*Maria Ivanete Bezerra dos Santos*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.17

## RESUMO

A educação na América Latina é um tema amplo e complexo, por ser composta por muitos países de situações diversas. Por isso, é importante conhecer as políticas públicas: avanços e desafios da educação na América Latina e Caribe. Com o objetivo de trazer reflexão pertinente de como melhorar a educação nos países latinos. Para subsidiar esse estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e como técnica, documentos, artigos, livros e sites oficiais. É necessário diante do exposto que os países que compõem a América Latina, façam tratados de cooperação entre si para melhorar o desenvolvimento e diminuir as diferenças sociais que existe entre eles, e ter mais responsabilidade por parte dos governantes, para que o processo educacional tenha significado para todos que fazem parte.

**Palavras-chave:** educação. políticas públicas. desenvolvimento.

## INTRODUÇÃO

O principal desafio dos países da América Latina e do Caribe é melhorar a aprendizagem de todas as crianças e jovens para que possam desenvolver seu potencial no mundo do trabalho, desfrutar de uma vida saudável e contribuir positivamente para sociedade. Considerada economicamente subdesenvolvida a América Latina caracteriza-se por ser grande exportadora de produtos agrícolas e minerais para países desenvolvidos, não só o setor primário como os outros setores são importantes para a economia de seus países que emprega uma parcela significativa da população regional.

A América Latina é constituída por alguns países subdesenvolvidos, pela industrialização tardia e dependência de capital externo para que possa se desenvolver. Diante da atual situação da educação desses países foram realizadas comparações entre alguns países para verificar, o nível dos avanços e desafios com inúmeros problemas envolvendo o sistema educacional, podendo ser notado um agravamento na desigualdade.

Nas últimas duas décadas houve avanços significativos na América Latina baseado em crescimento econômico sustentado, estabilidade macroeconômica e políticas sociais mais adequadas. Porém, em alguns países o nível de pobreza era visível, em outros a cobertura da educação aumentou assim como o abandono educacional diminuiu, entre outros fatores. Ou seja, apesar da universalização da educação persistem as desigualdades educacionais entre as classes sociais, confirmando que o acesso educacional não é igualitário.

Portanto, para melhorar a qualidade da educação nesses países é necessário torná-la instrumento para o progresso econômico e social desses países, tendo compromissos e responsabilidade com a participação de todos os setores, afinal a educação transforma vidas e não se destina apenas aos professores, mas, para a sociedade como um todo.

## A OCDE E A EDUCAÇÃO

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Dias, Mariano e Cunha (2017, p. 3-4) explicam que a (OCDE) “ foi fundada em 1967, sob a liderança dos

Estados Unidos da América (EUA) e da Grã-Bretanha, como desdobramento das ações multilaterais do pós-guerra”.

Segundo os autores “a OCDE, pretende a harmonia e a prosperidade dos países deriva, em grande medida, da “qualidade do seu capital humano” é importante para uma nação. O capital humano é a relação harmônica das partes entre a capacidade, conhecimento e competência para realizar uma atividade laboral. “O capital intelectual é o valor gerado pelo conhecimento que existe dentro da organização. Ele representa a junção de três tipos de capital: externo, interno e humano”. (SÓLIDES, 2022).

Sabe-se que as mudanças são necessárias “Neste sentido, para que os países alcancem uma posição competitiva em um mundo em rápida transformação, os indivíduos precisam incorporar, ao longo de suas vidas, novos conhecimentos e habilidades (OCDE, 2004)”.

A referida Organização pretende, “a OCDE estuda e promove meios para melhorar políticas públicas em áreas como política, econômica, comércio, ambiente, ciência e tecnologia e educação. O intercâmbio desses conhecimentos entre os países é uma das vantagens de integrar a organização”. (SÓLIDES, 2022).

Para Dias, Mariano e Cunha (2017, p. 2) “ O reconhecimento da educação como fator central para o desenvolvimento dos países levou a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a criar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA [...]” esse programa pretende avaliar “o conhecimento de jovens em linguagem, matemática e ciências.

Trata-se de uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (OCDE, 2015)”.

Fazem parte da OCDE os países que são membros e os que são convidados “Os resultados obtidos têm subsidiado a formulação de políticas públicas no campo da educação e influenciado, sobremaneira, o debate sobre o tema”.

Para Dias, Mariano e Cunha (2017, p. 2):

[...] os dados da OCDE serão utilizados com o objetivo de escrutinar os resultados do PISA nos países da América Latina, mostrando a sua evolução, considerando o período de 2006 a 2015. Apesar da limitação da análise, uma vez que os países da América Latina participam apenas esporadicamente dos testes, este trabalho apresenta um esforço inicial de analisar de forma contextualizada a educação básica em países da América Latina nos últimos dez anos.

Neste sentido, a presente pesquisa apresenta relações entre alguns países com seus avanços e desafios, dentro de uma abordagem econômica, social, política e educacional com vários aspectos distintos dentro de cada contexto que vai implicar medidas e ações para o desenvolvimento educacional da época.

Sendo assim, para melhorar a qualidade da educação no Brasil e torná-la instrumento para o progresso econômico e social, requer fortes compromissos e a participação de vários setores. Pois, a educação é direito de todos conforme está prescrito na Constituição Federal de 1988 Capítulo III da educação, da cultura e do desporto seção I da educação “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colabo-

ração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Constata-se que a educação fundamenta-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 93.94/96) que traz os princípios e fins da educação nacional. A LDB aborda como um dos princípios “garantia de padrão de qualidade”.

Pesquisa mostra que no Brasil o investimento em educação regrediu, Martello (2022) “Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez anos”. Dados revelam a situação preocupante do ensino brasileiro. “Estudo do Instituto de Estudos Socioeconômicos indica que, em 2021, valor do gasto autorizado em educação foi superior ao de 2020, mas despesa efetivamente executada foi menor”. (MARTELLO, 2022). Afinal, a educação é a base patrimônio do crescimento de qualquer país em todos os sentidos. Porque a educação, não se destina apenas aos professores, mas, para sociedade na sua amplitude. Se os sujeitos tiverem uma educação de qualidade, é possível cuidar melhor de sua saúde, preservar o patrimônio público e como consequência a violência tende a diminuir para que a sociedade seja menos excludente.

## A América Latina e os desafios

Os países latinos passaram por processos históricos de reconstrução após o período de colonização e diversos conflitos políticos. Essa reconstrução não foi fácil e nem todos os países conseguiram alavancar no desenvolvimento em seus setores. De acordo com Bezerra [s.d.], “São 13 os Países da América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, França (Guiana Francesa), Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela”. Mas somente 10 países compõem os países latinos conforme Quadro 1.

**Quadro 1- Países que compõem a América Latina**

Países da América do Sul	Países da América Central	País da América do Norte
1-Argentina 2-Bolívia 3-Brasil 4-Chile 5-Colômbia 6-Paraguai, 7-Peru 8-Uruguai 9-Venezuela 10-Ecuador	1-El Salvador 2-Guatemala 3-Nicarágua 4-Costa Rica 5-Honduras 6-Panamá 7-Haiti 8-República 9-Dominicana 10-Cuba	1.México

**Fonte: brasilescola.BLOG [s.d].**

A América Latina é composta por parte de países da América Central, da América do Sul e apenas um país da América do Norte (México). “Os países mais ricos da América latina são: Brasil, México e Argentina, que corresponde a cerca de 75% do PIB dos países da América Latina”.

**Figura 1 - Mapa da América Latina**



**Fonte: BEZERRA [s.d].**

A figura.1 mostra o mapa dos países latinos.

Sobre a avaliação dos estudantes à nível internacional (PISA) explicam Dias, Mariano e Cunha (2017, p. 2) “Apesar dos esforços despendidos na reformulação de políticas públicas educacionais na última década, os resultados dos países da América Latina na última avaliação do PISA, em 2015, mostram grande distância separá-los dos países desenvolvidos”.

A educação é uma das esferas que continua com sérios problemas, visto que ainda existem mais de 40 bilhões de analfabetos com mais de 15 anos, representando mais de 11% da população total dessa região. Constata-se que o direito de acesso à educação fundamental não se concretizou para todos, pois, várias crianças não são matriculadas por situações econômicas precárias, carência ou outras impossibilidades.

Conforme os intuitos da Organização das Nações Unidas (ONU) “A Assembleia-Geral da ONU é muito importante porque se constitui como o principal órgão de discussão e deliberação, em que participam todos as 193 nações membros. Lá, são discutidos todos os assuntos [...]”.

Diante disto afirma a (ONU) “Todas as crianças do mundo devem poder ir gratuitamente à escola; continuar seus estudos enquanto o desejem e aprender um ofício”. De fato, o ensino não pode ser restrito a uma classe social privilegiada por ter mais recursos financeiros é um dever dos países e precisa ser ampliado a fim que todos tenham acesso e condições de permanência para continuar os estudos visando a formação integral cidadã.

Ainda sobre isso, a Associação da ONU preconiza um documento importante para todas às nações, Desinstitute (2020) a ONU “A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações,



a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade [...]”.

Considerando que a educação institucional precisa expandir com qualidade no ensino e como consequência isso influencia nas questões sociais e econômicas. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos é necessário “Discutir formas e meios para melhorar as condições de vida das crianças, dos jovens e das mulheres”.

Além desses intuitos “se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universal e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição”.

Compreende-se que a educação é um direito de todos os cidadãos conforme o Quadro.2:

#### Quadro 2 - O direito à Educação

Artigo 26
1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]

Fonte: (ONU 1945 *apud* Desinstitute, 2020).

O Quadro 2 descreve no artigo 26º os direitos pertinentes à educação para todos os povos.

De acordo com pesquisa “A América Latina é integrada pelos vinte países que possuem língua neolatina (francês, português e espanhol)”.

Outro fator importante para essa integração são as áreas geopolíticas e socioeconômico que estão em processos de desenvolvimento econômico e a maioria dos países apresentam problemas que afetam os aspectos sociais.

Descreve-se aspectos considerados como avanços e desafios educacionais em países latinos. Com esse intuito o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi criado com o propósito de financiar projetos que promovam o desenvolvimento econômico, social, institucional, além de integrações comerciais de países da América Latina e do Caribe.

As iniciativas apoiadas pelo BID devem promover ações que tenham entre outras características, a preocupação do fomento da inclusão social e equidade, além de inovação e integração econômica.

Diante disso destaca-se a relação entre Brasil e Chile nos setores econômicos, sociais e educacionais. Compara-se o “Chile com economia mais estável da América Latina: cresce por ano 4%”, contudo, o Brasil no aspecto econômico considerado instável e arriscado para futuros investimentos”.

No ranking mundial o país chileno 29ª economia e o território brasileiro 9ª economia,

dados de 2018, conforme o Quadro.3 abaixo:

**Quadro 3 - Relação entre BRASIL X CHILE**

<b>CHILE</b>	<b>BRASIL</b>
Economia mais estável da América Latina: cresce por ano 4%.	Economia instável e arriscada.
29ª economia dados de 2018.	9ª economia dados 2018.
Educação: média 10 anos na escola.	Educação: média 9 anos na escola.
Hora-aula anual: 1.200.	Hora-aula: 800.
Investe 7,5% (PIB) na educação.	Investe 5% (PIB) na educação.
Data base dos professores: R\$ 1.760,00.	Data base dos professores: R\$ 1.187,00.
PISA: foi a melhor colocação, modelo de educação da América Latina (2012-2015).	PISA: desempenho evoluiu em matemática (58°); leitura (55°); ciências (59°), no ranking.
Duração do Ensino Médio. 4 anos.	Duração do Ensino Médio. 3 anos.
Taxa de conclusão do Ensino Médio. 82%.	Taxa de conclusão do Ensino Médio. 61%.

**Fonte: Elaborado pelas autoras mediante BID, 2022.**

O Quadro.3 mostra o resultado da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, o Chile obteve a melhor colocação, como modelo de educação da América Latina (2012-2015). Entretanto, o Brasil apresentou desempenho em matemática (58°); leitura (55°); ciências (59°), no ranking.

Sendo assim, para que o Brasil se torne uma potência em educação como Chile, mesmo enfrentando desafios e avanços precisa haver política pública com o foco em investir na área de educação com mais investimento financeiro: seriedade, compromisso e fiscalização, adotando mais escolas de tempo integral com estrutura que ofereça aos estudantes esportes, cultura e atividades atrativas, além de valorizar os professores, com salário digno, compatível com a profissão e a responsabilidade que lhe cabe em educar os cidadãos.

E por fim, o sistema educacional deve ser reformulado valorizando o currículo escolar dos alunos para que os jovens aprendam a fazer uma boa leitura de mundo e assim poder fazer a escolha de suas profissões com base nas competências e habilidades.

## **RELAÇÃO ENTRE COSTARICA E URUGUAI NOS SETORES ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS**

Conforme a Constituição da Costa Rica (artigo 76 a 89), a educação no país é compulsória e gratuita nas fases Pré-escolar e Educação Geral Básica. Além de que, as escolas devem ensinar o dialeto às crianças que vivem em regiões onde há um dialeto próprio, como nas comunidades indígenas, onde ainda se mantém o ensino do idioma de cada comunidade.

A taxa de analfabetismo no país, segundo o Banco Centro Americano de Integração Econômica (BCIE), é de 3,2% (considerando a população daqueles acima de 15 anos), o menor índice da América Central. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, um país é considerado livre de analfabetismo quando atinge uma cota de 5% ou menos da população que ainda não tenha sido alfabetizada:

- 3,4% da população vive em situação de pobreza

- 99,4%da população é alfabetizada (15-24 anos)
- População: 4.5 milhões de habitantes

O Sistema de Educação na Costa Rica é organizado pelo *Consejo Superior Educación* (CSE) é dividido em 4 níveis: Educação pré-escolar, Educação Geral Básica, Educação diversificada e ensino superior. A economia nacional se baseia no turismo, agricultura e fabricação de produtos eletrônicos. O turismo é impulsionado pelos elementos naturais do país, em especial as cordilheiras e vulcões. A agricultura, por sua vez, destaca-se pela grande produção de café e banana. E os produtos eletrônicos é o grande destaque nacional.

De acordo com a UNESCO, um país é considerado livre do analfabetismo quando atinge uma cota de 5% ou menos da população que ainda não tenha sido alfabetizada.

No entanto, o Uruguai está entre os países latino-americanos com o melhor rendimento em teste de desempenho acadêmico, tanto primário (TERCE) como secundário (PISA) e ainda enfrenta sérios desafios em termos de conclusão do ensino, relevância da formação com relação ao mundo do trabalho.

A educação é um dos exemplos mais importantes do avanço e do crescimento econômico, bem como a redução das desigualdades sociais e da melhoria da qualidade de vida das pessoas. Por essa razão, o Uruguai decidiu implementar uma série de estratégias para fortalecer a oferta educativa, melhorar sua qualidade e relevância.

Na região latino-americana, vários governos ampliaram os anos de educação obrigatória por meio de diversas regulamentações nas últimas décadas, e praticamente todos hoje contam com o compromisso de conclusão do ensino médio. No entanto, a região ainda está longe de cumprir essa diretriz.

A taxa de conclusão para o ensino secundário superior na América Latina é de apenas 59% e varia de modo significativo entre os países. No Uruguai, em particular, apenas 40% dos jovens conseguem terminar o ensino médio, o número superior apenas aos Guatemala e de Honduras de acordo com Banco de desenvolvimento da América Latina (CAF, 2018).

Na mesma linha, recentemente também se organizou em Montevideu o “Seminário Educação e trabalho” em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial, com o objetivo de contribuir para o diálogo setorial, promover um espaço de intercâmbio e fornecer conhecimentos aos tomadores de decisão, às lideranças políticas e técnicas e a representantes da sociedade civil organizada.

Diante disso fornecendo exemplos de reformas, políticas e programas que atingiram resultados positivos no que se refere à articulação entre a educação de adolescentes e jovens e a formação de habilidades para a vida e para o trabalho, desde inovações que estão sendo desenvolvidas no Uruguai até experiências de outros países da América Latina e outras regiões.

Finalmente, uma possibilidade de cooperação com o Plano Ceibal está sendo avaliada “O Plano Ceibal, criado pelo presidente do Uruguai pelo Decreto nº 144, de 18 de abril de 2007”, buscando-se delinear uma proposta de trabalho em pensamento computacional, um projeto que

o Ceibal está começando a implementar de forma pioneira no país.

A proposta inclui diferentes ações que buscam mensurar os primeiros resultados da iniciativa, bem como identificar e quantificar as ações necessárias para a ampliação da escala desta proposta piloto. “O decreto de criação do Ceibal é o primeiro documento público em que se listam as principais motivações estatais para a formulação dessa política. Ele afirma que a criação do Plano é baseada na necessidade de avançar para uma sociedade de informação e conhecimento a partir de uma perspectiva social e educativa”. RIVOIR e LAMSCHEIN(2014) :

Ao afirmar-se como política educativa voltada para a educação pública, representou a opção nessa direção em uma perspectiva pedagógica. A opção para que a escola seja o eixo promoveu um sentido maior em termos de equidade social, pois a escola como instituição atua como símbolo da inclusão social no Uruguai.

Isso permitirá a geração de um produto que facilitará a identificação do financiamento necessário para a flexibilidade do projeto. Como propósito de proporcionar aos latino-americanos qualidade para viver em sociedade é que o Banco de Desenvolvimento da América Latina- CAF desenvolve projetos na Argentina, conforme o quadro.4 abaixo:

**Quadro 4 - CAFProjetos em Execução**

Programa para Melhorar o Acesso e a Qualidade Educacional na Província de Jujuy
Inclusão digital e transformação educacional Santa Fe + Conectada
Projeto de Melhoria da Infraestrutura Escolar - De volta à sala de aula
Programa de expansão e melhoria da infraestrutura escolar na província de Buenos Aires.

**Fonte: Argentina. Go.ar.CAF.**

O quadro.4 aborda projetos educativos realizados pelo CAF. É relevante mencionar que o (CAF) já está apoiando uma iniciativa para desenvolver o pensamento computacional em escolas secundárias na Argentina, por meio da iniciativa PROGRAMAR (atualmente aliados do Plano Ceibal), dentro da operação de crédito para fortalecer a capacidade empreendedora.

## **RELAÇÃO ENTRE HAITI E REPÚBLICA DOMINICANA NOS SETORES ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS**

Apresenta-se a situação crítica do Haiti como o país mais pobre desse grupo, pois está classificado abaixo da linha da pobreza. Fica localizado na ilha da Hispaniola e conta com mais de 11 milhões de habitantes. Possui uma economia concentrada nos setores terciário e primário, pouco desenvolvida.

Este representa uma parcela de aproximadamente 22% do PIB do país, que é atualmente de US\$ 22,43 bilhões. Na produção agropecuária haitiana encontra-se cana-de-açúcar, milho, mandioca, manga, banana, goiaba e vegetais de modo geral. A indústria é responsável por 20% do PIB, destacando-se o setor têxtil, de refino de açúcar, moagem de farinha, montagem e cimento.

A localização fica em área de intensa instabilidade tectônica, sujeita a terremotos, maremotos e furacões que se formam naquela região. O país tem instabilidade política, devido há vários conflitos sofridos na ditadura militar e golpe militar ao qual vivenciou. Cerca de 60% da

população é subnutrida e mais da metade da população vive com menos de um dólar por dia.

Na área educacional observou-se que 90% das escolas do país são privadas, entretanto percebe-se que a educação é excludente e discriminatória contra mulheres e moradores do campo. Porque muitas pessoas vivem em situação econômica e social precária, ou seja não possuem recursos suficientes para estudar em uma instituição de ensino da rede privada. O ensino no Haiti é gratuito e a oferta é para educação primária, secundária e superior, mas infelizmente muitas famílias não conseguem manter o ensino dos filhos, em virtude de não ter recurso financeiro para comprar material e fardamento. O mapa do Haiti encontra-se na figura.1abaixo:

**Figura 1 - Mapa do Haiti**



**Fonte: brasil escola [s.d].**

O país tem uma alta taxa de analfabetismo 47,1%, em virtude de fatores extras como: valor aquisitivo para compra de material e fardamento, longas distâncias das escolas públicas e a necessidade de trabalhar para auxiliar a família. Esses fatores são prejudiciais à aprendizagem das crianças.

A figura.1 mostra a localização cartográfica do Haiti.

O investimento é mínimo na educação da população do Haiti, pois faltam condições básicas para realizar o trabalho pedagógico, além da necessidade de qualificação para os professores. Por outro lado, temos a República Dominicana que está em fase de crescimento desde 2012, tem se fortalecido politicamente com estabilidade na política e na área social, visto que apresenta uma sólida democracia vista como durável. A economia vem crescendo nos setores de mineração (26,54%), serviços financeiros (11%), agricultura (9,6%), construção (8,8%) e o turismo que vem se consolidando de forma positiva no país. O aumento de 4% do orçamento da MINERD representou avanço para o Sistema Nacional de Educação, mas não foi suficiente para atingir as metas educacionais.

Na República Dominicana a educação é gratuita e obrigatória nos níveis de ensino inicial, básico e médio. A educação secundária não é obrigatória, mas é gratuita, o ensino superior é financiado pelo Estado.

O país vem trabalhando para reduzir a taxa de analfabetismo e vem apresentando resultados satisfatórios. É visível que o país tem realizados investimentos na educação através de políticas públicas, pois, os professores obtiveram reajustes de salários, houve investimentos nos recursos tecnológicos para melhoria educacional.

Ainda nesse contexto, foi formulado um Pacto Nacional de Reforma Educacional com período de 2014-2030, objetivando estratégias e diretrizes para construção de um sistema educacional baseado em uma cultura de avaliação integral, sistemática, permanente e transversal para todos os processos e atores e níveis, modalidades, subsetores e instâncias da função educativa da República Dominicana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o panorama dos países que fazem parte da América Latina e Caribe foi possível observar a imensidão de fatores que interferem no avanço da educação em cada peculiaridade, como a debilidade institucional, a baixa qualidade dos gastos, a qualidade de oferta em educação, desigualdades econômicas, falta de acesso ao direito à educação, recursos escassos, porém há um fator crucial que pode mudar a vida de um povo, a visão política dos governantes. Trata-se de vontade e competência de investimento em planejamento dinâmico e real conforme o contexto histórico de cada local. Além disso, implementar políticas públicas a longo prazo que venham consolidar o processo educacional em todos os setores: valorização, recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros. Levando em consideração a sensibilização da mudança de paradigmas da educação arraigados que vem se perpetuando e não produzem resultados significativos. Não basta somente investir, é necessário modificar o pensamento dos profissionais da educação. O país que investe de forma construtiva, qualitativa e igualitária na educação do seu povo, transforma os demais setores da sociedade.

Sendo assim, para melhorar a qualidade da educação nesses países, objetos de pesquisa, e torná-la instrumento para o progresso econômico e social desses países, requer fortes compromissos e a participação de vários setores, afinal a educação transforma vidas e não se destina apenas aos professores, mas para a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

Argentina. Go.ar.CAF - Banco de Desenvolvimento da América Latina. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/secretaria-de-asuntos-estrategicos/relaciones-financieras-internacionales/proyectos-en-ejecucion/caf> Acesso em: 24 de jul de 2022.

BEZERRA, Juliana. Países da América do Sul. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/paises-da-america-do-sul/> acesso em: 24 de jul de 2022.

BID. significado: Entenda como BID influencia em licitações. Disponível em: <BID significado: Entenda como BID influencia em licitações (mutuus.net)>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL, Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao\\_federal\\_de\\_1988\\_\\_da\\_educacao.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988__da_educacao.pdf). Acesso em: 19 jul. 2022.

\_\_\_\_\_, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF. 1996. Diário Oficial da União - Seção 1 – 23. Dez.1996, p.27833. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 19 jul. 2022.

CAF. Banco de desenvolvimento da América Latina. 2018. Disponível em: [https://www.caf.com/es/sobre-caf/#caf\\_nav\\_paises](https://www.caf.com/es/sobre-caf/#caf_nav_paises). Acesso: 19 jul. 2022.

DIAS, Bruno Francisco Batista; MARIANO, Sandra Regina Holanda; CUNHA, Robson Moreira. Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA) In: Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, vol. 11, núm. 4, julho-septiembre, 2017, pp. 1-26. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4417/441753228002.pdf>. Acesso em: 19 jul 2022.

HAITI. Disponível em: < <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/haiti.htm>. >. Acesso em 13 jul. 2022.

DESINSTITUTE. declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que. 2020 Disponível em: [https://desinstitute.org.br/noticias/defende/?gclid=Cj0KCQjw2\\_OWBhDqARIsAAUNTTGfBFvYDxFtvFY7NBxo0c0GF-PpmvELg2mrRKRLyAY](https://desinstitute.org.br/noticias/defende/?gclid=Cj0KCQjw2_OWBhDqARIsAAUNTTGfBFvYDxFtvFY7NBxo0c0GF-PpmvELg2mrRKRLyAY). Acesso em: 24 de jul de 2022. <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/deconuvs.htm>. Portal dhnet

MARTELLO, Alexandro. Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez anos”. g1 — Brasília. 2022. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>. >. Acesso em: 25 de jul de 2022.

RIVOIR, Ana; LAMSCHEIN, Susana. As etapas da implementação do Plano Ceibal em quatro escolas da área metropolitana de Montevidéu, Uruguai. BLOG ObservaTIC, Universidad de la República, Uruguai. 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/13/as-etapas-da-implementacao-do-plano-ceibal-em-quatro-escolas-da-area-metropolitana-de-montevideu-uruguai>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SÓLIDES. Capital humano: entenda a importância da valorização dos profissionais no meio corporativo. BLOG. Equipe de conteúdo sólides. 10 mai. 2022. Disponível em: [https://blog.solides.com.br/capitalhumano/#:~:text=Capital%](https://blog.solides.com.br/capitalhumano/#:~:text=Capital%20humano). Acesso em: 19 jul. 2022. <https://www.brasileiraspelomundo.com/sistema-de-ensino-na-costa-rica>.

## **As interações discursivas da comunidade escolar e suas ressonâncias na trajetória acadêmica do discente do ensino médio regular**

---

**Isabela Silva Menezes Santos**

*Aluna do 3º ano do ensino médio regular da Escola Sesi Anísio Teixeira, integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia- LinTec.*

**Vilmar do Nascimento Rocha**

*Professor orientador. Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela UESB. Professor na Escola SESI Anísio Teixeira-Serviço Social da Indústria-SESI.*

**Yanca Maria Moreira Araújo**

*Aluna egressa da Escola Sesi Anísio Teixeira, integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia- LinTec.*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.18



## INTRODUÇÃO

A pesquisa, aqui apresentada, tem como enfoque temático a participação do responsável e sua inserção na tríade: aluno-escola-responsável, por ser entendido que o recinto no qual o sujeito está inserido agrega saberes e construções de personalidades, que reflete em seu desenvolvimento no contexto escolar.

O incentivo primordial para a elaboração deste trabalho se pauta na percepção da participação dos responsáveis no desempenho escolar do aluno do ensino médio regular, que encaminha para uma reflexão de como as interferências familiares podem contribuir de maneira positiva na formação e na escolarização do sujeito discursivo aluno (MODL 2015a; ROCHA, 2018). Essa premissa parte do pressuposto de que ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1995) ou seja, pode-se salientar que a educação não ocorre de maneira solitária e sim, com uma efetiva aliança entre duas instituições fundamentais na vida do indivíduo: escola e família.

Essa pesquisa é de suma importância, pois proporciona uma compreensão de como se dá essa relação da tríade na contemporaneidade, visto que essa relação entre escola, responsável e aluno é muito discutida no contexto atual, por pesquisadores, professores, pedagogos, pais e psicólogos. Ela se pauta na continuidade da pesquisa realizada em 2018/2019 por Giovanna Lima Libarino, Luis Henrique de Almeida Oliveira e Guilherme Dias Silva Souto, os quais fizeram parte da primeira formação do LinTec<sup>1</sup>.

Logo, questiona-se: quais intervenções são necessárias para/nos contextos familiares, a fim de se melhorar a presença dos pais e/ou responsáveis na trajetória acadêmica do aluno?

Por fim, as seções seguintes discorrem sobre os passos da pesquisa e os caminhos eleitos pelos pesquisadores para o devido alcance dos objetivos.

## OBJETIVO GERAL

Descobrir acerca da efetividade do contexto familiar em relação ao engajamento e sucesso do aluno do ensino médio regular em sua trajetória acadêmica.

## OBJETIVO ESPECÍFICO

Promover intervenções nos contextos familiares, a fim de intensificar a presença dos pais e/ou responsáveis na trajetória acadêmica do aluno.

Eleger e implementar estratégias, as quais envolverão responsáveis/pais, aluno e escola, em prol do sucesso do aluno do ensino médio regular em perspectivas quantitativas e qualitativas;

Experimentar a efetividade da tríade: família-escola-aluno.

---

*1 Grupo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologias. Iniciação Científica Pré-Universitária da Escola Sesi Anísio Teixeira, de Vitória da Conquista na Bahia, orientado pelo Professor Me. Vilmar do Nascimento Rocha. O grupo realiza pesquisa com seres humanos, nos moldes da Linguística Aplicada e das Ciências Humanas, a fim de contribuir para os mais diversos contextos onde o grupo possa atuar no sentido de resolver problemas do cotidiano.*

## REFERENCIAL TEÓRICO

É inegável que, tradicionalmente, os insucessos acadêmicos são apontados, na maioria das vezes, como autoria una da instituição escolar, mas é evidente que a cooperação dos responsáveis é significativa, mas para que sua presença seja positiva, é necessário mudanças nos comportamentos da parte de todos os envolvidos.

Entretanto, a incumbência de formular conexões não desrespeita somente a escola, percebendo-se a definição de que a educação, “é um direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988), ou seja, cabe à escola e à família se responsabilizar, mutuamente, em prol da educação e escolarização do sujeito, abandonando, em ambas as partes, a situação cômoda e buscando o que é melhor para os estudantes. É direito dos pais e/ou responsáveis terem ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

É investigável, portanto, que se precisa verificar como se estruturam esses intuitos, visto que, as atitudes tomadas pela a escola ou pelos os responsáveis se alternam e distanciam entre si, devido as discrepâncias de papéis que cada exemplar apresenta.

Em suma, o grande desafio da atualidade é o que fazer para engajar mais as famílias no cotidiano escolar. Um dos primeiros desafios é romper com a inércia de ‘mão dupla’, isto é, os pais deixarem de pensar que a escola é que tem a obrigação de procurá-los para que participem da educação dos filhos, e por outro lado, a escola em responsabilizar unicamente os pais por tal obrigação (LOPES, 2016). Nota-se, portanto, que os dois lados se questionam e entram em conflitos constantes: a escola queixa-se da falta de participação dos responsáveis no desempenho escolar nas reuniões com os professores, na falta de limites impostos pelos pais para corrigir a conduta do aluno e na ausência de cobrança dos valores éticos e morais para um bom convívio social, logo, apresentado em sala de aula.

É muito comum ouvirmos dos professores a queixa de que os pais não estabelecem limites, não educam seus filhos com princípios básicos como saber se comportar, respeitar os outros, saber esperar sua vez etc (VASCONCELOS, 2009, p. 240).

Já os responsáveis reclamam da demasiada cobrança de sua presença em atividades curriculares, como encontros, reuniões, bem como na dificuldade de ensinar valores que serão essenciais na formação e preparação do aluno, não só na vida escolar, mas no percurso social e para o mundo do trabalho (BNCC, 2018). A escola também é beneficiada pela colaboração com os pais dos alunos, pois

[...] com isso, a escola enquanto instituição formal de ensino deverá criar um elo de aproximação para que a família possa estar diretamente ligada com a educação dos filhos e ao desenvolvimento psicossocial do educando (SANTANA *et al*, 2019).

O envolvimento dos pais na escola mostra aos alunos que o aprendizado formal e o bom desempenho escolar são importantes, pois quanto maior for à parceria entre escola e família, mais positivos e significativos serão os resultados da aprendizagem, a participação dos pais na educação dos filhos deve ser consciente e contínua. Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva a muita coisa mais que uma informação mútua: esse intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, re-

ciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1991).

Não se pode deixar de considerar que a família e escola são duas instituições com papéis bem diferentes, mas com interesses em comum, a formação social do indivíduo.

O desenvolvimento de valores, hábitos e modos de existir não cabe apenas à família, porém, a escola também pode se incumbir deste fazer. No entanto, a escola não pode se destituir de sua função, ensinar conteúdos das áreas do saber, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da intelectualidade. (LIMA, 2019)

Assim, entende-se que a obrigação da escola excede o ensino pedagógico em sala de aula e o dos responsáveis excede o mantimento para com os filhos. Assim sendo, são essas diferenciações que se complementam entre si.

Família e escola são contextos muito importantes para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e têm revelado serem fundamentais para o sucesso escolar. As contribuições desses contextos são específicas e complementares, e é importante o estabelecimento de relações adequadas entre ambos (CAETANO *et al*, 2019)

De acordo com Loureiro (2017), o mundo moderno tem levado a escola a se reinventar e, hoje, há diversas formas de participação dos pais na vida escolar. O mais evidente é o envolvimento direto nas atividades pedagógicas, com o acompanhamento da aprendizagem de seu próprio filho.

Mas há, também, outras formas, como a participação em eventos, atividades colegiadas, reuniões de pais e mestres etc. Tal comprometimento pode ser voluntário ou incentivado pela escola. Mas se na atualidade, a intenção da escola é despertar o interesse nos alunos e torná-los motivados para aprender, seja por meio de fatores internos e/ou externos é essencial para se alcançar resultados positivos e expressivos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem a implementação de estratégias (SEVERO; KASSEBOEHMER, 2017) a participação da família na educação escolar, com o intuito de obter a adesão da parceria família e escola tem a finalidade de estimular e motivar o estudante para aprender e capacitar-se.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem ou a sistematização do conhecimento é específico do corpo docente, porém o processo de formação integral deve ser compartilhado com a família, é no diálogo que as questões podem ser resolvidas. Com o apoio dos pais, a maioria das temáticas podem e devem ser discutidas, há necessidade de palestras, de seminários integradores para que se busque uma idealização concreta das metas propostas pela instituição educativa (CARVALHO, 2017).

Nota-se, portanto, que a escola não funciona de forma isolada e é de fundamental importância que cada um, dentro de sua função, trabalhe buscando atingir um objetivo em comum, contribuindo assim, para melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Este processo de respeito mútuo, de tolerância e de reconhecimento dos diversos pontos de vista, com o intuito de proporcionar aos educandos melhores condições de aprendizagem e conduzindo ao sucesso escolar, leva a que pais, família e professores/escola se comprometam a dialogar construtivamente e em sintonia, contribuindo para o bom desempenho escolar e para a existência de uma participação efetiva de todos (BENTO *et al*, 2016).

Supõe-se, assim, que a instituição escolar é para a sociedade uma extensão da família, pois, é por meio dela que a sociedade alcança influência para desenvolver e formar cidadãos conscientes e críticos, pois, ao pensar em desenvolvimento humano, se constrói uma relação íntima com a educação que também é vista como ponto central do processo de formação do

homem. É importante entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para conseguir definir melhor as especificidades humanas (VYGOTSKY, 1984).

Por conseguinte, a participação dos envolvidos no desenvolvimento de definição de princípios, objetivos e processos internos da escola, bem como de suas metas e estratégias levará a: i) uma maior nitidez e transparência nas razões e causas para a tomada de decisões referentes ao desempenho do aluno. ii) maior reconhecimento ou contraposição entre as resoluções e medidas tomadas pela comunidade escolar. iii) maior comprometimento e empenho no andamento e efetivação do planejamento. É necessário ir além e buscar consolidar mecanismos para a criação de meios que permitam internalizar por parte dos responsáveis e da escola perspectivas de alterações efetivas no cotidiano das escolas. Construir relações abrangentes entre a tríade pressupõe aprendizagem coletiva e a internalização de valores nessa perspectiva (ARRUDA, 2017).

Por conseguinte, no momento em que se procuram constatar e identificar os vários fatores que causam descontentamento e discordância entre as relações democráticas da tríade, compreender as funções dessas interações e percebê-las no cotidiano escolar corresponde com as perspectivas atuais, visando responder às demandas modernas e as novas exigências sociais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado é a qualitativa. A pesquisa qualitativa refere-se ao levantamento de dados e solicitação de informações a um grupo de pessoas antecipadamente selecionadas, acerca de um problema de estudo (LUDWIG, 2015), cujo desempenho está em observação com uso de questionários e entrevistas focadas no problema.

Posteriormente e mediante análise e verificação, as soluções e conclusões serão elaboradas com base nos dados apresentados. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa dispõe de termos estruturantes, a saber: experiência, vivência, senso comum e ação; além disso, esse método implica ações como compreender, interpretar e dialetizar.

Compreender corresponde à necessidade de que o investigador se envolva empaticamente, isto é, de que exerça a capacidade de colocar-se no lugar do outro; interpretar, no que lhe concerne, parte do pressuposto de que existe compreensão sem interpretação, mas não o contrário, e dialetizar, por sua vez, diz respeito ao vozeamento da pesquisa entre acadêmicos na comunidade científica.

Assim, quando se pensa em lidar com sujeitos, leva-se em consideração muito mais do que o número de dados obtidos, mas, isto sim, a vivência de cada um sobre o mesmo objeto, fator que depende de sua personalidade, de sua bibliografia e de sua participação na história” (MINAYO, 2012, p. 622)

Por outro lado, os traços etnográficos da pesquisa, os quais serão dissertados, auxilia os pesquisadores no sentido de se trazer compreensão para o campo das pesquisas qualitativas, visto que há observação dos sujeitos da pesquisa, como também na construção do nosso corpus. Desse modo, Coelho (2011, p.70) nos explica:

[...] daí a força da etnografia como lógica de investigação, que oferece preciosos parâmetros para construções, descrições e explicitações dos corpora, para estudos da Linguística Aplicada e Educação e sua expansão no escopo dos estudos linguísticos.

Portanto, busca-se elaborar perguntas, gerar e coletar respostas dos sujeitos que farão parte do contexto pesquisado, através das observações realizadas in loco, ajudando na intervenção em prol do sucesso do aluno no âmbito escolar.

Tendo em vista o cunho híbrido da pesquisa de campo, elege-se como um dos métodos a pesquisa de cunho netnográfico. De acordo com Kozinets (2014), a netnografia adapta os procedimentos etnográficos comuns de observação participante às contingências peculiares da interação social mediada por computador, utilizando essas interações como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural.

Assim, como toda pesquisa empírica, a netnografia é caracterizada por cinco grandes etapas, que compreendem: definição das questões de pesquisa; identificação e seleção da parcela da/pela *internet* que será estudada; a entrada no campo, que é marcada pela observação participante ou não, além da coleta e geração de dados; análise e interpretação desses dados produzidos e, por fim, a redação e o relato dos resultados de pesquisa, articulando-os à teoria.

Definir etapas, entretanto, não implica forçosamente uma condução linear e processual de pesquisa, mas passos orientadores para o pesquisador que constrói sua pesquisa de maneira circular. Assim sendo, a pesquisa aqui referida, define-se como qualitativa e de cunho etnográfico.

A netnografia se justifica ao se realizar as intervenções nos contextos familiares de forma remota. As entrevistas serão através da plataforma MS Teams<sup>2</sup> e os questionários estão sendo aplicados via MS Forms<sup>3</sup>. Os pesquisadores não pretendem estar presencialmente nas casas onde se farão o locus da pesquisa. Todas as intervenções serão sugeridas, discutidas, avaliadas de forma remota.

## PROTOCOLOS DE SEGURANÇA CONTRA A COVID-19

Obedecendo as normas e protocolos da OMS (Organização Mundial da Saúde) no combate à COVID-19, as pesquisas em campo visam cumprir com as seguintes orientações: a utilização da máscara cobrindo nariz e boca; higienização das mãos com o uso do álcool em gel; distanciamento social de no mínimo 1,5 metros e a evitação de aglomerações. Ademais, é necessário salientar que a pesquisa é híbrida, com a utilização de plataformas online para a obtenção de respostas dos sujeitos selecionados.

## UNIVERSO DE PESQUISA

Discentes do Ensino Médio Regular da Escola SESI Anísio Teixeira, em Vitória da Conquista/BA, respectivas famílias e coordenação pedagógica da mesma instituição.

<sup>2</sup> Microsoft Teams é um software da Microsoft desenvolvido para comunicação que integra chat, videoconferências, armazenamento de dados, compartilhamento de arquivos, sites e bloco de anotações.

<sup>3</sup> Microsoft Forms é uma ferramenta desenvolvida para a criação de formulários para pesquisas, entrevistas ou testes. Utilizado em variados navegadores e dispositivos visa usar análises internas para avaliar respostas.

## SUJEITOS E AMOSTRAGEM DE PESQUISA

A pesquisa em destaque possui quatro grupos distintos de sujeitos: alunos, professores, responsáveis e coordenação pedagógica, conforme segue:

### Alunos

Considerando que a população do locus da pesquisa é de 247 alunos, sendo 159 da 2ª série e 115 da 3ª do Ensino Médio Regular, foi utilizada a fórmula de amostragem simples (BARBETTA, 2002) para se definir a quantidade de sujeitos alunos respondentes como amostra populacional.

Na fórmula de amostragem simples, a margem de erro utilizada será de 20%. Assim, é a fórmula:

$$n_0 = \frac{1}{E^2} \quad n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Onde:

N = tamanho da população;

E = erro amostral tolerável;

n<sub>0</sub> = primeira aproximação do tamanho da amostra

n = tamanho da amostra.

Logo,

$$n_0 = \frac{1}{0,202} \quad n_0 = \frac{1}{0,400} \quad n_0 = 25$$

$$n = \frac{247 \cdot 25}{247 + 25} \quad n = \frac{6.175}{272} \quad n = 22,70$$

Logo, o número de sujeitos alunos é de 23.

### Professores

Igualmente utilizado para os alunos, para se definir a quantidade de professores respondentes, como amostra populacional, usou-se a fórmula de amostragem simples (BARBETTA, 2002). Considerando que o número da população de docentes é menor na apropria-se da margem de erro de 30%. Assim, é a fórmula:

$$n_0 = \frac{1}{0,302} \quad n_0 = \frac{1}{0,900} \quad n_0 = 1,11$$

$$n = \frac{24.1,11}{24+1,11} \quad n = \frac{26,64}{25,11} \quad n = 1,06$$

Assim, tem-se 2 professores como sujeitos para a pesquisa.

Coordenador pedagógico:

Salientando que esse posto é ocupado por uma única pessoa no recinto escolar, foi evidente a precisão em relação a colaboração desse sujeito.

## Responsáveis

Com base no número de sujeitos alunos encontrados pela fórmula de amostragem simples, considerou-se dois responsáveis por sujeito aluno do universo de pesquisa. Logo, encontrou-se 46 indivíduos.

## Amostra

Por fim, amostragem total da pesquisa é de 72 sujeitos entre alunos, professores, responsáveis e coordenação pedagógica.

## INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a pesquisa, estão sendo utilizados questionários, pontuais, pré- (Apêndices 1, 2 e 3 – aplicação no mês 1) e pós-entrada em campo (esses instrumentos serão elaborados no decorrer da pesquisa e de acordo com o que os primeiros dados mostrares aos pesquisadores – aplicação no mês 5). Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48), o questionário é a forma mais usada para coletar e gerar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. De acordo os autores, todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra.

Outro aspecto de instrumentos se pauta na(s) entrevista(s), a qual(is) é/são focada(s) diretamente no problema<sup>4</sup>, oriundo da psicologia alemã, que indica como pode-se se aprofundar na coleta dos dados no decorrer da realização da pesquisa, com o uso de um guia próprio para ela. Lembra-se, portanto, da forma semiestruturada desse instrumento para aplicar aos sujeitos de pesquisa da melhor forma possível a fim de que se possa alcançar os dados desejados. Os três critérios centrais desse tipo de entrevista se fundamentam em:

*Centralização no problema* (ou seja, a orientação do pesquisador para um problema social relevante); *orientação ao objeto* (isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa); *orientação ao processo* (no processo de pesquisa e no entendimento do objeto de pesquisa. (FLICK, 2009, p.154, grifos do autor).

Esse tipo de entrevista permite, desse modo, gerar e coletar dados importantes com um menor número de questões, no sentido de que os tópicos sejam essenciais e relevantes para o alcance das respostas necessárias para subsidiar naquilo que nos é proposto.

Conforme os dados forem sendo gerados, os pesquisadores darão orientações para os responsáveis no intuito de instruí-los a fim de solucionar os problemas e os entraves encontra-

<sup>4</sup> Entende-se, aqui, problema não como item lexical pejorativo, mas em uma perspectiva da ciência da psicologia alemã (ROCHA, 2018).

dos a fim de promover ajustes na relação entre os pais e/ou responsáveis com a escola e, em consequência, aprimorar também a formação e o desempenho do aluno em meio às aulas e até mesmo, em atividades extracurriculares instruídas pelos próprios professores.

## RISCOS E BENEFÍCIOS

De acordo com o item V da Resolução CNS 466/2012, bem como com a Resolução 510/2016, toda pesquisa com seres humanos incide em risco em tipos e gradações variados. Por isso e em corroborância com as resoluções, antes citadas, os pesquisadores deve atentar-se que quanto mais latentes os riscos evidenciados, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos sujeitos da pesquisa. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, assim discorre-se:

Os riscos decorrentes da participação do sujeito na pesquisa pautam-se, principalmente, no desconforto ou receio ao responder às perguntas dos questionários ou ainda, na timidez em ser sujeito falante para a entrevista, além da possível resistência na entrada no íntimo domiciliar da família, a qual serão sujeitos, conforme demanda da pesquisa. No entanto, assegura-se o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa que, em hipótese alguma, será revelada. Desse modo e por não se tratar de uma pesquisa em saúde, visto não ser invasiva, não comprometerá a integridade física ou psicológica do sujeito de pesquisa.

Outrossim, justifica-se que a pesquisa aposta que a escola precisa estar integrada com a família para que o sujeito aluno tenha sucesso no seu caminhar estudantil e acadêmico.

Assim, a contemporaneidade e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação têm (re)direcionado esse modo de olhar por uma visão pautada por lentes heterogêneas, em que emancipação identitária do sujeito está a seu alcance.

Desse modo, a escola, como um espaço possível de evolução cognitiva do sujeito, se apresenta como um ambiente interacional, interativo e discursivo, e acredita-se que esse espaço propicia diversos avanços comportamentais, os quais são atravessados por discursos que impactam sobre a vida social dos sujeitos que (com)partilham esse espaço. Logo, a família deve e precisa estar afim desse espaço para que possa contemplar as necessidades dos alunos/responsabilizados para que o caminhar acadêmico para ser traçado de forma colaborativa e intensiva.

Salienta-se, portanto, que a devolutiva ao contexto pesquisado se baseia em estratégias de aproximação da família e da escola no intuito de se alcançar melhores resultados para o aluno, além de promover uma aprendizagem significativa para a vida.

## APRECIÇÃO ÉTICA

A submissão ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP/CONEP) ocorreu no primeiro trimestre de 2022, em que o projeto foi analisado e adequado para ser aplicado no seu público-alvo, assim houve a devolutiva e, posteriormente, a aprovação pelo referido comitê à pesquisa em campo. O nº CAAE da pesquisa que geraram esses escritos é o 50718121.3.0000.5578.



## CRONOGRAMA DA PESQUISA

Período Etapas	3º Tri/ 2020	4º Tri/ 2020	1º Tri/ 2021	2º Tri/ 2021	3º Tri/ 2021	4º Tri/ 2021	1º Tri/ 2022	2º Tri/ 2022	3º Tri/ 2022	4º Tri/ 2022
Elaboração do projeto de pesquisa	X	X	X	X	x					
Levantamento bibliográfico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Apreciação ética							x	x		
Reestruturação do projeto/ Preparação para o Relatório de Pesquisa a partir das ses- sões de orientação								X		
Pesquisa de campo								X	x	
Elaboração do Relatório de Pesquisa								X	X	X

## CRONOGRAMA ESPECÍFICO DA PESQUISA DE CAMPO

Para que a pesquisa se firme e seja fonte de melhorias para todas as partes envolvidas, pensa-se nas principais intervenções: I) instruir os responsáveis a detectar e registrar os problemas concernentes ao desempenho escolar do aluno. II) desenvolver supervisão e monitoramento cabíveis (no/para o âmbito escolar) em relação aos filhos. III) ampliar rede de apoio dos professores junto dos responsáveis e vice-versa. IV) adotar estratégias de resolução de problemas através da conciliação, acordo e consenso entre os responsáveis e alunos. V) amplificar habilidades para intensificar a comunicação interpessoal, expandindo o envolvimento parental na solução de possíveis conflitos. VI) Avaliação do processo, a partir da perspectiva do aluno, dos responsáveis e da escola.

As etapas, portanto, são demonstradas, conforme quadro a seguir, considerando o segundo e o terceiro trimestres de 2022, somente após a aprovação da pesquisa pelo CEP/CO-NEP:

Etapas/ Mês	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6
I	X					
II	X	X				
III			X	X		
IV				X		
V					X	
VI						X

## RESULTADOS

Para a geração de dados, foram aplicados questionários discursivos, cujas respostas foram transcritas *ipsis litteris*, de modo a reproduzir de maneira transparente as decifrações observadas nas questões direcionadas aos participantes.

A categoria discursiva utilizada foi escolhida objetivando oportunizar aos sujeitos participantes o vozeamento individual, espontâneo e livre. Aqui, se encontra a análise de dois grupos

de sujeitos experimentados que participam ativamente da comunidade escolar: coordenador pedagógico e professores.

Q1 - Questionário discursivo respondido pelo coordenador pedagógico	
Questão	Resposta <i>ipsis litteris</i>
1. Quais são as atribuições da coordenação pedagógica na Escola Sesi Bahia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Analisar e validar o plano de curso, assim como o plano de aula;</li> <li>-Monitoramento da equipe de professores que Coordena quanto a CH de treinamento/formação;</li> <li>-Avaliar as elaborações das avaliações parciais e finais de maneira que acompanhe a proposta da BNCC / NEM, bem como mensurar as competências e habilidades alcançadas pelos grupos;</li> <li>-Monitorar as ações dos projetos já estabelecidos pela REDE/SESI;</li> <li>-Realizar reuniões individuais com os(as) docentes e encontros por área de conhecimento;</li> <li>-Planejar, avaliar e promover a utilização de Metodologias Ativas, Ferramentas Microsoft, Sistema de Gestão de Provas, Portal SESI de Educação, Plataforma Somos Educação e Plataforma Adaptativa Geekie (Ensino Médio) para diagnóstico, análise de desempenho.</li> <li>-Realizar por unidade análise dos resultados finais, incluindo a performance por turma, disciplina e docente.</li> </ul>
<p><b>Análise:</b> Identificamos a resposta como convergente e afirmativa no que diz respeito os documentos que direcionam esse encargo no Sesi (FIEB, 2022). É notório salientar que a respondente da pesquisa detalha de forma coesa e conexa sua função encadeada no recinto escolar, possibilitando uma integração assertiva no que diz respeito a função desse sujeito na interação da tríade. Cabe à coordenação pedagógica, o entendimento de sua mediação nas transformações e na comunicação da escola com os responsáveis. Os mecanismos educativos e pedagógicos só poderão ser transformadas e/ou modificados a partir da compreensão das premissas teóricas que as organizam e das condições dadas historicamente (FRANCO, 2008). Assim sendo, é importante salientar a reconhecimento e identificação do sujeito participante da pesquisa com sua incumbência relativa a sua percepção do seu papel no ambiente escolar. É a partir da observação da atuação desse sujeito como enunciador e ouvinte das demandas e exigências escolares que se percebe a necessidade do seu vozeamento como participante.</p>	
2. Como a coordenação pedagógica descreve sua relação com o aluno?	A coordenação atua como suporte, ponte entre os professores e alunos.
<p><b>Análise:</b> A objetividade e assertividade nessa resposta validam de modo conexo o que afirmamos na questão anterior, retornando de maneira convicta a respeito do entendimento do sujeito a cerca de sua função. Assim, percebe-se que a atuação pedagógica reflete segurança e autonomia na ação intervencionista no contexto pesquisado e no que diz respeito aos mecanismos educativos. Placco (2010, p.47) aponta que refletir sobre o cotidiano do coordenador pedagógico e questioná-lo podem ser movimentos importantes e necessários para que o coordenador pedagógico o transforme e assim, avance não só a sua atuação como as ações dos demais educadores do cotidiano escolar.</p>	
3. Como descreveria a relação ideal da tríade aluno-escola-responsável?	A idealização possível e efetiva é o cumprimento dos deveres dos sujeitos e instituição, família e escola atuando juntas na formação dos indivíduos, proporcionando o apoio necessário para garantia do desenvolvimento integral.
<p><b>Análise:</b> Entendemos assim a partir da percepção da coordenadora pedagógica, a compreensão efetiva da idealização e da perspectiva do sujeito já entoadada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9.394/96 que estabeleceu uma série de princípios nos quais estão integrados a articulação com as famílias e com a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996). Assim sendo, é notório a articulação das especificidades por meio do processo reflexivo no questionamento das ações e do processo de escolarização do aluno.</p>	
4. Como a coordenação pedagógica descreve sua relação com os responsáveis dos alunos?	Uma relação positiva e satisfatória.

<p><b>Análise:</b> Atestamos, a partir da perspectiva da coordenadora pedagógica, uma exposição aprazível acerca de sua comunicação com os responsáveis dos discentes, enfatizando o que foi demonstrado por Carvalho (2017): Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem ou a sistematização do conhecimento é específico do corpo docente, porém o processo de formação integral deve ser compartilhado com a família, é no diálogo que as questões podem ser resolvidas. Com o apoio dos pais, a maioria das temáticas podem e devem ser discutidas (...). Portanto, a formação e escolarização do sujeito não depende apenas do controle burocrático ou sistemático, mas da junção e conexão de instituições autônomas como escola e família.</p>	
5. Na perspectiva da tríade, como a coordenação enxerga o papel de cada um?	Alunos compromissados com suas entregas, a escola legitimando o responsabilidade educacional e a Família como responsável direto na formação no que diz em respeito a completude na formação, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e da personalidade dos filhos.
<p><b>Análise:</b> Evidenciamos, aqui, o que foi enunciado por Piaget (1991) no qual demonstra que ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. Para Lima (2019), o desenvolvimento de valores, hábitos e modos de existir não cabe apenas a família, porém, a escola não pode se destituir de sua função (...) facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da intelectualidade. Assim sendo, considera-se que o sujeito respondente entende a família e escola como instituições com papéis bem delineados e definidos, mas com interesse em comum que é a formação social e a escolarização do aluno.</p>	
6. Você considera a presença dos responsáveis necessária no processo de escolarização do aluno? Caso positivo, descreva sobre a gestão participativa e/ou democrática promovida pela escola para a efetivação da tríade aluno-escola-responsáveis.	No processo de escolarização a participação dos responsáveis é de fundamental importância e deve a escola na sua gestão democrática convidar os responsáveis para rotina educacional, utilizando de estratégia de aproximação, como exemplo as reuniões de pais e responsáveis, maior participação nos projetos, grupos representativos de pais para que a responsabilidade se concretize por meio de participação efetiva e direta na formação integral do aluno.
<p><b>Análise:</b> Essa posição corrobora com a descrição apresentada por Loureiro (2017), de que o mundo moderno tem levado a escola a se reinventar e, hoje, há diversas formas de participação dos pais na vida escolar. O mais evidente é o envolvimento direto nas atividades pedagógicas, com o acompanhamento da aprendizagem de seu próprio filho. Assim sendo, é de suma importância demonstrar que através da perspectiva desse sujeito participante da pesquisa, entende-se a família e a escola como contextos divergentes, porém complementares e de fundamental relevância na formação, escolarização e internalização de valores pressupostos com a interação da tríade no cotidiano escolar do aluno.</p>	
7. Descreva, em sua perspectiva, sobre o protagonismo e autonomia do aluno.	A autonomia dos alunos é a oportunidade ideal para garantia do comprometimento com os conteúdos e a prática pedagógica, além de desenvolver a capacidade e responsabilidade na tomada de decisões, permite uma ação reflexiva e crítica nas escolhas fora e dentro do ambiente escolar.
<p><b>Análise:</b> Evidenciamos o olhar do coordenador pedagógico para a autonomia requerida do aluno no processo de escolarização e de sua inserção e integração nas suas decisões acadêmicas e até pessoais como descrita pelo participante da pesquisa. Refletir a cerca do papel do aluno atende com as demandas modernas e perspectivas atuais que requerem o aluno como principal interessado no processo de aprendizagem que se dá através das competências e habilidades essenciais delineadas na BNCC (2018), assim, a autonomia dos alunos é entendida como necessária e colaborativa no contexto escolar pelo respondente da pesquisa.</p>	

Questionários discursivos (compilado) respondidos pelos professores – Respostas <i>ipsis litteris</i>		
Questão	Professor 1	Professor 2
1. Considerando a sua experiência, você concorda que a maior parte dos integrantes que compõe o instituto escolar apresentam uma visão unificada quanto a conexão entre escola e responsáveis?	Discordo	Concordo
<p><b>Análise:</b> Evidenciamos dessa forma, uma perspectiva bidirecional, cujo movimento enunciativo pode ser detectado e verificado através do confronto opinativo de cada indivíduo no dinamismo interativo que ocorre entre todos os integrantes da instituição escolar. Essa divergência de concepção não é uma contraposição, ao contrário, evoca e elucida as noções e concepções convergentes e divergentes, segundo Branco e Mettel (1995). Que analisando sob essa perspectiva, percebe-se o que segundo Piaget (1996) deixa visível a cooperação intelectual em torno de um mesmo problema que é o fator na investigação contínua do processo.</p>		

<p>2. A coordenação pedagógica tem como prioridade e responsabilidade ser atenciosa quanto às solicitações dos responsáveis ou impõe limites ao atendimento das demandas? Comente a sua resposta.</p>	<p>Acredito que a coordenação tenha como máxima finalidade a questão pedagógica. Através disso, se as demandas dos pais estiverem nesse âmbito poderão estar sob o atendimento da coordenação.</p>	<p>A coordenação pedagógica é um elo importante entre a escola e os responsáveis. Ao mesmo tempo em que dá o suporte necessário aos professores, precisa estar atenta as solicitações dos responsáveis, impondo limites quando necessário. Mas entendo que a prioridade é o suporte aos professores.</p>
<p><b>Análise:</b>          Constatamos a convergência a respeito do entendimento do sujeitos a cerca da função da coordenadora pedagógica. Ademais, percebe-se através da discursivização dos sujeitos que a atuação pedagógica reflete segurança e autonomia nas ações educativas no contexto pesquisado e em relação as ações de outros membros do corpo docente. Assim, reflete de maneira assertiva o direcionamento de Placco (2010, p. 47) de que a reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico e o questionamento a cerca de sua influência originam movimentos importantes e necessários para que o coordenador pedagógico o transforme e assim, avance não só a sua atuação como as ações dos demais educadores do cotidiano escolar.</p>		
<p>3. Você concorda que a apreciação do trabalho dos professores pelos alunos tem grande impacto sobre a forma como os professores lecionam em sala de aula?</p>	<p>Concordo</p>	<p>Concordo</p>
<p><b>Análise:</b>          Averiguamos a partir das repostas dos docentes, que os professores comprometem-se com variáveis fatores no desempenho e sucesso acadêmico do aluno, já que estes envolvem condições extraclases que podem ocasionar em aspectos preponderantes, no entanto, percebe-se através da perspectivas dos respondentes da pesquisa que, por vezes, a apreciação de seu papel na escolarização dos estudantes é um grande mecanismo ou instrumento didático eficiente em sua atuação pedagógica. Ademais, salienta-se que BNCC (2018) oportuniza aos professores e demais autoridades de ensino o ponderamento de estratégias de escolarização e aprendizagem que garantam o sucesso acadêmico independente dos fatores extraclases como é visível nas respostas dos sujeitos.</p>		
<p>4. Você concorda que a apreciação do trabalho dos professores pelos responsáveis tem grande impacto sobre a forma como os professores lecionam em sala de aula?</p>	<p>Nem concordo, nem discordo</p>	<p>Discordo</p>
<p><b>Análise:</b>          Identificamos através das experiências das autoridades de ensino que a maneira como os responsáveis apreciam seu trabalho não impactam diretamente a forma que lecionam em sala de aula. Este fato demonstra que esse determinante visa atentar-se com a proximidade e com a eficácia da capacidade de comunicação entre os membros das instituições apresentadas e se a dinâmica familiar pode ser observada ou explicitada em maiores ou menores níveis de aplicabilidade e serventia na relação família-escola. (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011)</p>		
<p>5. Sob sua perspectiva, por que é de interesse do corpo docente a aproximação da escola com o ambiente familiar dos alunos? Se não for, discorra também.</p>	<p>A aproximação da escola com o ambiente escolar torna-se fundamental para consolidar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os responsáveis são agentes essenciais pelo acompanhamento do estudante.</p>	<p>Essa parceria é importante para o desenvolvimento do indivíduo na sua forma integral, pois, construção do cidadão precisa acontecer de forma paralela a formação acadêmica.</p>
<p><b>Análise:</b>          Observa-se a partir das perspectivas dos professores respondentes da pesquisa que seu posicionamento ultrapassa o entendimento identificado no discurso do senso comum que limitam a relevância dos impactos oriundos da inserção dos responsáveis no contexto escolar. Família e escola são instituições importantes para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e têm revelado serem basilares para o sucesso escolar. As contribuições desses contextos são específicas e complementares, e é importante o estabelecimento de relações adequadas entre ambos (CAETANO et al, 2019) Assim, faz-se necessário a partir do olhar dos sujeitos o estabelecimento da comunicação efetiva entre escola e família em prol da escolarização do sujeito do ensino médio regular.</p>		

<p>6.O/A senhor(a) nota uma confusão explícita entre os papéis no que diz respeito à formação e escolarização do aluno(a)? Qual é a maior dificuldade para o professor(a) quando imerso(a) nessa confusão de papéis, caso concorde com essa questão.</p>	<p>Sim, formação é algo que extrapola a sala de aula. Assim, a formação exige uma participação salutar da família. A escolarização, por sua vez, compreende o papel do professor e da escola.</p>	<p>Algumas famílias vêm delegando às escolas uma função que cabe a elas executar. Em consequência, vemos professores cada vez mais expostos a situações que extrapolem o seu fazer profissional. Dando suporte emocional a estudantes que não possuem o apoio familiar.</p>
<p><b>Análise:</b> Averiguamos a partir das respostas dos sujeitos, que a escolarização dos alunos não ocorre de maneira isolada e a confusão nos papéis de cada indivíduo da tríade ocasiona com problemas que acarretam grandemente nos membros participantes do processo, dificultando um caminhar acadêmico bem sucedido. Assim, direcionados ao sucesso estudantil, responsáveis, família, professores e escola devem se comprometer em dialogar em sintonia contribuindo para o bom desempenho escolar e na colaboração de todos cientes de seus papéis (BENTO et al, 2016).</p>		
<p>7.Com base na sua experiência, você acredita em uma melhoria da relação entre responsáveis e escola, quando os papéis de todos os envolvidos são definidos levando em conta as suas particularidades? Discorra.</p>	<p>Sim, pois isso acarretaria no esclarecimentos dos papéis desenvolvidos. Desse modo, os responsáveis poderiam estar cientes das suas atribuições de acompanhamento e estímulo extra classe.</p>	<p>Sim. É como em uma engrenagem, quando todos fazem sua parte, o todo funciona com excelência. Mas importante que definir os papéis/deveres é assegurar que eles sejam cumpridos.</p>
<p><b>Análise:</b> Notamos corroborância na avaliação dos docentes respondentes da pesquisa com a necessidade da ciência e do cumprimento dos papéis de cada membro da tríade. Demonstrando que construir relações abrangentes entre a tríade pressupõe aprendizagem coletiva e a internalização de valores nessa perspectiva (ARRUDA, 2017). Desse modo, os sujeitos averiguam a importância da participação dos responsáveis atribuindo eficácia e efetividade na sua cooperação com a comunidade escolar.</p>		
<p>8.Você enxerga a dificuldade em estabelecer diálogos com os responsáveis para o desenvolvimento do aluno? Qual é o papel da escola nesse contexto?</p>	<p>Sim. Um dos principais papéis da escola, além da construção do conhecimento, é o de ser a ponte entre educadores e famílias. pelo acompanhamento do estudante.</p>	<p>Em alguns momentos sim. A escola vem tentando de várias formas atrair a presença dos responsáveis, que por diversas vezes não se mostram disponíveis.</p>
<p><b>Análise:</b> Identificamos, através da percepção dos docentes respondentes da pesquisa, um possível descontentamento com a ausência dos responsáveis no diálogo com a comunidade escolar. É notado nestes projetos de dizer que quanto maior for a parceria entre escola e família, mais positivos e auspiciosos serão os resultados de aprendizagem, dessa forma, é evidente que a cooperação dos responsáveis se faz necessária e deve ser consciente e contínua. Portanto, a escola enquanto instituição formal de ensino deverá criar um elo de aproximação para que a família possa estar ligada ao desenvolvimento psicossocial do educando (SANTANA et al., 2019). A promoção da ligação entre responsáveis e professores acabam resultando em ajuda recíproca e no aperfeiçoamento real dos métodos. Assim, como descrito por Piaget (1991), essa aproximação chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.</p>		
<p>9.Com o intuito de interagir com os responsáveis, qual é a melhor estratégia utilizada pela escola para estimular a aproximação e a participação dos responsáveis na vida escolar? Você pode escolher mais de uma opção</p>	<p>Convocação para reuniões Entrega de boletins Comemorações Palestras e momentos de reflexão Projetos Dia da Família Feiras de Ciências Apresentações artísticas</p>	<p>Convocação para reuniões Comemorações Projetos Feiras de Ciências</p>

<p><b>Análise:</b> Verificamos, a partir das respostas dos sujeitos respondentes, da pesquisa que há diversas formas de participação dos pais no cotidiano escolar, sendo o comprometimento direto nas atividades pedagógicas o maior impacto na eficácia no processo de escolarização. Entretanto, há também outras formas, como a participação em eventos, atividades colegiais, reuniões de pais e mestres etc. Com a cooperação dos pais, a maioria das temáticas podem e devem ser discutidas, há necessidade de palestras, de seminários integradores para que se busque uma idealização concreta das metas propostas pela instituição educativa (CARVALHO, 2017). Destarte, obter a adesão da família através da implementação de estratégias tem a finalidade de estimular e motivar o estudante para apreender e capacitar-se. (SÉVERO; KASSEBOEHMER, 2017).</p>		
<p>10. Como e o porquê de envolver as famílias ou outras pessoas para manter os padrões de bom comportamento do aluno?</p>	<p>Sobretudo através da conscientização e educação sobre as relações escolares. Uma boa possibilidade é o esclarecimento sobre os impactos positivos e negativos das ações dos estudantes no espaço escolar.</p>	<p>Por muito tempo ouvimos a frase “Educação vem de berço”, claro que não se pode generalizar, mas, cabe aos responsáveis a instrução quanto ao bom comportamento.</p>
<p><b>Análise:</b> Averiguamos que as respostas nos remetem ao descontentamento apresentados hodiernamente, por grande parte dos professores da falta de coadjuvação de muitos responsáveis pelos seus responsabilizados a cerca de limites morais estabelecidos e educação com princípios básicos na socialização com outros indivíduos dentro e fora do âmbito escolar. (VASCONCELOS, 2009) que podem impactar direta e indiretamente na aprendizagem de todos os alunos envolvidos. De fato, por parte dos professores, algumas barreiras são identificadas para o estabelecimento de uma boa relação, tais como a apatia dos pais no que diz respeito aos assuntos escolares e a sua própria limitação de tempo para contatar com a família (CAVALCANTE, 1998).</p>		
<p>11. Dada qualquer situação em que os comportamentos dos alunos não atendem aos padrões acordados, como o professor decide quando intervir?</p>	<p>Através do momento em que a ação indesejada inviabilizar o andamento da aula. Primeiramente, o docente poderá tentar sanar o problema em sala de aula e, caso não for possível, encaminhar o aluno para a Central do Estudante.</p>	<p>Essa intervenção deve ser realizada o quanto antes com o apoio da coordenação e direção, mantendo sempre a família informada do ocorrido.</p>
<p><b>Análise:</b> A objetividade nessas respostas validam de maneira conexa e convicta a respeito do entendimento do sujeito a cerca de sua função. Desse modo, percebe-se que a atuação docente reflete dependência de toda comunidade escolar na ação intervencionista no contexto pesquisado quando necessárias ações e implementação de estratégias que desencadeiam na necessidade de outros mecanismos educativos optados pelas autoridades de ensino (PLACCO, 2010). Assim sendo, observa-se que antes de ser um controle burocrático que não permite a autonomia de seus membros, a escola visa especificar e delinear os papéis buscando sucesso em toda unidade, com auxílio real e partilhado.</p>		
<p>12. Disserte sobre o seu entendimento em relação à efetividade e eficácia da tríade aluno-escola-responsável. Seja o mais sincero e detalhista o possível.</p>	<p>A afetividade e a tríade aluno-escola-responsável são fundamentais no processo de aprendizagem. Apesar das limitações e dos papéis distintos assumidos pelos sujeitos da comunidade escolar, as transformações visadas no movimento de ensino ficam facilitadas quando tratadas por vários âmbitos, do ambiente familiar ao escolar.</p>	<p>A primazia desta tríade é zelar pela aprendizagem do aluno, onde cada parte envolvida tem papel fundamental nesta formação. A negligência de uma das partes, acarreta a não eficácia no cumprimento do objetivo em questão.</p>
<p><b>Análise:</b> Evidenciamos aqui através da discursivização dos docentes o entendimento destes que a família e escola são instituições com papéis bem delineados e definidos, mas com interesse em comum que é a formação social e a escolarização do aluno. Reflete, também, o que foi postulado por Piaget (1991) que ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. Evidenciamos, ainda, a compreensão dos sujeitos respondentes de que as instituições apresentadas são contextos importantes para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e tem relevância fundamental no seu sucesso escolar (CAETANO et al., 2019).</p>		

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se encontra na etapa da coleta e geração de dados, fase empírica da pesquisa qualitativa que visa estabelecer de forma translúcida o universo a ser pesquisado, definindo a amostragem e a elaboração dos dados escoando-se em um processo válido, legítimo, consistente e que apresenta densidade científica.

É necessário salientar que o método científico utilizado é minucioso, descritivo e ilustrativo, pois, este método científico leva em consideração o vozeamento e a discursivização dos pesquisadores em meio aos elementos que serão analisados e estudados, intentando e projetando interpretar, enunciar e apresentar as várias perspectivas e os vários fenômenos a serem estudados.

Por fim, busca-se a partir do contexto pesquisado, alcançar, assim, resultados que contribuam para a formação e escolarização dos alunos, procurando encaminhar os discentes ao sucesso acadêmico com o apoio das respectivas instituições cientes de seus papéis: a escola e a família.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Rosilda. Contribuições de Nibert Elias aos estudos sobre gestão escolar. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma. Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências sociais. Vitória da Conquista. Edições UESB, 2017, p.75-94

BENTO, A., MENDES, G., PACHECO, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. CIAIQ 2016, 1.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990

COELHO, Fernanda de Castro Batista. O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artimed, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KOZINETS, R. V. Netnografia: Realizando pesquisas etnografia online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIMA, R.N.G. Relação família/escola: uma parceria importante no processo de ensino e aprendizagem: a importância da família e da escola no processo de ensino e aprendizagem. In: Meu artigo-Brasil Escola, 2019.

LOPEZ, E. O que fazer para aproximar família e escola? In: Rev. Aprendizagem em foco do Instituto

Unibanco –. n.9, abr.2016.

LOUREIRO, M. A. Relação Família-Escola: Educação Dividida ou Partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Badajoz (Espanha), v. 3, n. 1, p. 103-113, 2017.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. *Fundamentos e práticas de metodologia científica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2012, v. 17, n. 3

MODL, Fernanda *et al.* Realinhamento Identitário do (futuro)professor: efeitos representacionais no e pelo relatório de estágio. *EUTOMIA revista de literatura e linguística*, Recife, p. 267-287, 31 jul. 2015a. DOI 19826850. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20140/1/2015\\_art\\_pbribeiro.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20140/1/2015_art_pbribeiro.pdf). Acesso em: 1 out. 2021.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro. José Olímpio, 1991/2007

ROCHA, Vilmar do Nascimento. *Representações didático-discursivas dos sujeitos inseridos no processo de escolarização na modalidade EJA EAD: um olhar para o Sesi como locus da pesquisa*. Orientador: Diógenes Cândido de Lima. 2018. 160 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

SANTANA, A. M.; SANTOS, C.; SILVA, M. P. A. A indisciplina escolar e suas perspectivas. *Revista Saberes*. Paripiranga, BA, n.8, p. 15-20, 2019.

SEVERO, I. R. M. e KASSEBOEHMER, A. C. Motivação dos alunos: reflexões sobre o perfil motivacional e a percepção dos professores. *Química Nova na Escola*, v. 39, n. 1, p. 75-82, 2017.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola*. (2009) Disponível em: [WWW.sinterroraima.com.br/imagens/artigos/desafios\\_indisciplinas\\_01pag](http://WWW.sinterroraima.com.br/imagens/artigos/desafios_indisciplinas_01pag).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984 e 1998.



## **Neuropsicopedagogia frente o abuso sexual infantil: atuações e reflexões**

---

*Jéssica Vitória Meneses Gama*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.100.19

## RESUMO

Há tempos em nossa sociedade o abuso sexual infantil é relatado, mostra-se atualmente que é um assunto que está sempre em alta pois acontece corriqueiramente, é necessário que haja uma intervenção da escola e da família ao presenciarem e/ou desconfiarem destas situações com suas crianças. Neste sentido, este trabalho vem com o intuito de analisar e discutir o papel da escola e do educador diante a situação de abuso com seus alunos, buscou-se apresentar sugestões e soluções que viessem a sanar e respaldar as crianças que vivem essa situação. Este estudo baseou-se nos seguintes autores: Paulo Freire, Melli, Azambuja, Ferreira, bem com as leis que respaldam constitucionalmente estas crianças. Faz-se necessário a reflexão a respeito do papel da educação e da atitude do docente em casos de abusos bem como a necessidade de um aprofundamento em métodos que acolham, identifiquem e ajudem crianças nestas situações.

**Palavras-chave:** docente. abuso. crianças. escola. família.

## INTRODUÇÃO

O abuso sexual infantil não é um assunto novo em nossa sociedade, crianças de todas as idades e de todas as partes do mundo correm esse risco, atos feitos seja por conhecidos, desconhecidos ou pela própria família, acontecem diariamente, não existindo pudor ou respeito a esses indivíduos inocentes, neste sentido, faz-se importantíssimo a observação, denúncia e interferência do docente, especificamente o psicopedagogo ao desconfiar destas situações.

É percebido e dito de forma decorrente pelos docentes que a partir de ocorrências abusivas na vida de crianças o rendimento acadêmico é significativamente reduzido, bem como a sua atenção durante as aulas, prejudicando a vida destes como uma toda. Através desse artigo buscaremos analisar e estudar os comportamentos abusivos na vida de crianças e como o docente pode intervir e ajudar nessas situações, afim de com isso interromper tais atitudes tão cruéis e intervir enquanto há tempo na vida e futuro destes.

Este estudo busca responder a seguinte inquietação: Como o docente deve agir, de acordo com a lei, ao notar que um aluno está sofrendo abuso sexual durante a infância, que sinais, comportamentos e atitudes comprovam isso e como proceder?

Assim sendo, o estudo tem como objetivo geral: Analisar o papel do docente em situações de abuso sexual infantil e respaldo as vítimas abusadas; e como objetivos específicos: Apresentar o abuso sexual infantil e suas implicações no processo educativo; analisar as mudanças comportamentais apresentadas pelas crianças abusadas; expor ações que devem ser executadas pelos docentes nestas situações.

Este estudo se desenvolveu por meio de pesquisas bibliográficas investigando materiais, reunindo dados e informações a fim de aprofundar o a temática escolhida, baseado nos teóricos Paulo Freire, Melli, Azambuja, Ferreira, bem com as leis que respaldam constitucionalmente estas crianças.

No primeiro tópico discorreremos sobre o abuso sexual na infância, como o problema se apresenta na sociedade, sua gravidade, taxas e índices que demonstram sua disposição bem como os comportamentos desenvolvidos pelas vítimas, em seguida, no segundo tópico falare-

mos sobre o papel do docente, como deve acontecer o enfrentamento, as leis que protegem as crianças e todo o amparo legal que os protegem, concluindo assim com as considerações finais e contribuições desse estudo.

## O ABUSO SEXUAL INFANTIL

Os casos de abuso sexual infantil (ASI) são vistos cada vez mais e hoje são considerados gravíssimos diante da esfera global da saúde pública por órgãos como a OMS (Organização Mundial de Saúde), tais casos não acontecem por classe social, racial e etnias, estes abusos estão à mercê de toda e qualquer criança, seja homem ou mulher, desde os primórdios tal prática era consumada e conhecida em diversas regiões e civilizações.

Em estudos aprofundados e estatísticas vemos que o abuso acontece em sua maior parte com pessoas do sexo feminino, de acordo com a OMS(Organização Mundial de Saúde) em estudo realizado pela Pfeiffer e Salvagni no ano de 2005, é visto que as meninas ocupam de 7 a 36% em esfera global, já os meninos ocupam de 3 a 29%, vale salientar que tal estudo não é totalmente seguro, baseia-se em estatísticas pois a cada dia vemos declarações de abusos sofridos que só são relatados na fase adulta.

No caso da criança que é abusada sexualmente há uma ruptura dessa afetividade em função da perda de confiança que se mantinha entre ela e o adulto que lhe perpetrou o abuso. Isso acaba de forma geral se estendendo a todos os adultos, incluindo os professores e conseqüentemente acarretará prejuízos a essa criança na sua aprendizagem escolar, já que o aspecto da afetividade influenciará no seu desenvolvimento cognitivo. (MELLI, 2011, p.27).

Ao aprofundarmos a pesquisa vemos que ABRAPIA (2002) subdivide o abuso em categorias, são elas: Sem o contato físico, ou seja, o abuso verbal, conversas e falas que ferem a dignidade e despertam o interesse sexual existente; ligações obscenas, geralmente presenciadas e ouvidas por adultos, geralmente feitas por pessoas do sexo masculino; exibicionismo, ocorre na intenção de deixar a vítima assustada ao ver as partes íntimas do(a) abusador(a); voyeurismo, o prazer é dado ao abusador ao observar as partes genitais, geralmente escondido para que a vítima não perceba.

Existem ainda outras formas de abuso, tais como: sem contato físico, como apresentar a criança conteúdos pornográficos, mostrando fotos e vídeos ou até mesmo fotografa-las com o intuito de satisfação sexual do abusador; com contato físico, como a prostituição infantil com fins lucrativo ;a pornografia utilizando crianças como atrizes, “contracenando” com adultos, outras crianças ou até com animais; o estupro que consiste na penetração em órgãos íntimos da criança utilizando a força física; há também o incesto que é o envolvimento sexual entre adultos e crianças por um parente; por último vemos o assédio sexual, onde a vítima é coagida verbalmente com chantagens e propostas sexuais.

Desse modo, no que tange à violência sexual, segundo o texto normativo da Convenção sobre os Direitos das Crianças: Art. 19 - Os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (BRASIL, 1990b, n.p.)

Várias são as formas existentes de abuso, tais fatos ocasionam conseqüências de curto

e longo espaço de tempo a vítima, são elas: físicas, como alterações alimentares, alterações no sistema urinário, problemas com o sono; comportamentais, como vícios, pensamentos depressivos, ansiedade, rejeição ou repulsa ao próprio corpo; sociais, como problemas em socializar, dificuldades em confiança e comportamentos inadequados; há também consequências sexuais como problemas com sua identidade sexual, compulsões por masturbação ou dificuldades em ter relações sexuais consentidas com futuros parceiros.

No caso de haver esse tipo de suspeita, deve haver extrema cautela nas conclusões que se possam tirar e, sobretudo, deve haver muita calma e ponderação, e procurar acima de tudo transmitir à criança segurança e a ideia de que ela pode abrir-se e contar o que se passou sem receios de castigos ou retaliações (COSTA, 2003, p. 46)

Faz-se necessário observar e acima de tudo apoiar e denunciar estes abusos, a vítima deve sentir-se segura e aberta para conversar e ser acolhida, seja pela família, escola, amigos e/ou pelo docente, a confirmação do abuso sexual infantil deve ser tratada com seriedade e não pode passar despercebida, a punição jurídica deve existir bem como o amparo legal e psicológico a essa criança, para que aos poucos possa voltar a gozar de sua infância e retornar as suas atividades e vida normal.

## O PAPEL DO DOCENTE NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL

A escola e o docente possuem um papel fundamental no enfrentamento do abuso sexual infantil, o atendimento e acolhimento da vítima de abuso é um desafio que deve ser tratado por diversos profissionais como conselheiros tutelares, docentes, psicólogos e psicopedagogos, faz-se de extrema importância, neste contexto, as aulas de educação sexual, para que o aluno possa distinguir falas e comportamentos abusivos e por consequência possa relatar e/ou até prevenir que o ato físico aconteça. É necessário que os docentes conheçam as informações sobre os órgãos protetivos, como identificar e denunciar estes casos, buscando prevenir e diminuir estes abusos.

A escola como instituição de pertencimento deve ultrapassar seus muros, simbólica e efetivamente, levando a novas práticas na relação comunitária. [...] É com essa perspectiva que vislumbramos o papel protetivo da escola: para além da ação diante da ocorrência ou suspeita de violação de direitos, e, no caso do abuso sexual, com a potencialidade preventiva. (AZAMBUJA, FERREIRA e COLS., 2011, p.42-43).

Dentre os órgãos que respaldam essas crianças está O Conselho Tutelar, órgão público e municipal, incluso no artigo 88, inciso II do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), órgão responsável por zelar pelo direito das crianças e adolescentes.

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento: II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais.

A denúncia realizada ao conselho pode ser feita de maneira pública ou privada, contudo, salienta-se a importância do envolvimento docente na vida de suas crianças, para que consigam identificar a mudança comportamental gerada pelo abuso e agir junto com a família, tomando as medidas necessárias, quando a família não gerar apoio, o docente deve ir diretamente as auto-

ridades e junto a eles tomar as medidas necessárias.

A participação contextualizada dos sujeitos na construção de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar é uma exigência política, epistemológica e sociocultural para a qualificação do fazer pedagógico nos espaços de elaboração da proposta curricular, isso é caracterizado pelas dificuldades que comumente são encontradas e que precisam ser enfrentadas no cotidiano da escola até o momento de preparação de atividades educativas que serão desenvolvidas em sala de aula, e estas tem de ser organizadas a partir da seleção de falas que tenham significados na comunidade escolar. Daí a importância do engajamento da escola na rede de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, tendo em vista que para tanto, a escola precisa com urgência, de tempo e espaço dentro dela própria para promover momentos de diálogo no sentido de querer articular diferentes dimensões da sua própria realidade (IBIAPINA, 2003, p. 40).

Entende-se que a escola e o docente após ter ciência de situações abusivas precisa transmitir a devida segurança a criança, tendo em vista que muitas vezes ela não consegue o devido apoio familiar, jamais deve-se culpar ou desconfiar de uma criança que relata comportamentos e atitudes abusivas, deve-se investigar e acompanhar a mesma, ouvir e demonstrar interesse em ajudar, passando para a ela a confiança para se abrir e conversar, visto que na maioria das vezes a criança abusada se encontra confusa e frágil.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que sobrevivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. (FREIRE, 1996, p. 137)

A manifestação da escola é de suma importância, pois quando há omissão é reforçado a perpetração desse ato violento, a escola nesse contexto deve ser um instrumento social não conivente a essas situações, o docente, de forma principal, por ter contato direto com a criança deve atentar-se e responder de forma correta a situações como essas, a informação correta, o ensino que abranja a educação sexual e a ajuda do Conselho Tutelar Municipal junto a justiça podem e devem ser instrumentos salvadores e reabilitadores na vida de crianças abusadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes são instrumentos importantes no combate do abuso sexual infantil, a criança quando abusada apresenta mudanças comportamentais que podem ser observadas pelos docentes, amigos e família, é necessário que haja a devida observação e investigação ao notar tais fatos, em sala de aula o docente pode identificar com mais facilidade estas mudanças, seja pela alteração comportamental ou até mesmo pelo desabafo e conversa com amigos ou diretamente com ele.

É necessário que o docente não se limite a sua formação inicial e que esteja sempre se aprimorando e aprofundando em cursos e especializações neste sentido, bem como que ensine a educação sexual com o intuito de prevenir e ajudar crianças que passam por essas situações, a formação continuada e o apoio da escola nesse sentido pode ajudar e mudar essas e outras situações na vida do sujeito abusado.

A escola não deve se calar ou fazer “vista grossa” diante do abuso sexual infantil, mesmo que a família não apoie ou que os abusos partam dela, o âmbito escolar como um todo pode e

deve intervir, denunciando ao Conselho Tutelar, a justiça e autoridades locais, com ações como essa asseguramos o direito a infância e vida destas crianças, evitando e reparando os danos sofridos por elas.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de; FERREIRA, Maria Helena & Cols. Violência contra Crianças e Adolescentes – Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: Acesso em: 01.jan. 2022.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, Diário Oficial da União. Brasília, 22 de novembro de 1990b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, Aricelma Costa. Violência Sexual contra crianças e adolescente: a participação das escolas pública da cidade de Imperatriz do Maranhão na rede de enfrentamento. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2003.

MELLI, João Carlos, As consequências do Abuso Sexual para o Desempenho Acadêmico da Criança. São Carlos 2011. Disponível em: Acesso em: 03 dez. 2021.

# 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 T. 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

*abordagem colaborativa* 60  
*abuso* 10, 163, 217, 218, 219, 220, 221  
*acesso* 4, 23, 40, 41, 44, 60, 61, 62, 71, 72, 85, 89, 92, 97, 109, 111  
*adequação* 39, 81, 82, 83, 84, 92  
*afetividade* 10, 15, 53, 67, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165  
*alimentação escolar* 10, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 126  
*Amazonas* 20, 28, 33, 34, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144  
*América Latina* 10, 149, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199  
*aprendizagem* 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33  
*aprendizagem criativa* 75, 77, 78, 80  
*aulas remotas* 98, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 165  
*aventura* 112, 182, 183, 184, 187

## B

*bell hooks* 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153  
*BNCC* 12, 17

## C

*Caribe* 10, 188, 189, 193, 198  
*comunidade* 10, 14, 27, 28, 40, 46, 49, 60, 61, 62, 63, 66, 69, 71, 75, 76, 77, 79, 85, 86, 89, 93, 99, 100, 106, 116, 117, 120, 121, 126  
*contato* 4, 50, 51, 62, 63, 65, 80, 109, 110, 111, 112, 113, 114  
*contextualização* 78, 81, 82, 84, 92  
*corpo* 13, 52, 53, 65, 97, 102, 122, 124, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 164, 166  
*Covid-19* 71, 75, 127, 155, 156  
*crianças* 12, 14, 15, 16, 17, 25, 38, 42, 53, 54, 56, 58, 60, 64, 71, 75, 76, 77, 80, 82, 88, 109, 110, 111, 112, 113, 114  
*currículo escolar* 10, 22, 24, 82, 83, 86, 87, 88, 92

## D

*discente* 10, 60, 77, 104, 105, 106, 159, 176, 178, 179, 180, 200



*docente* 10, 13, 16, 17, 20, 38, 41, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 63, 69, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 92, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 158, 159, 160, 161, 168, 175, 178, 179, 180, 183, 184, 203, 210, 211, 212, 214, 218, 219, 220, 221

## **E**

*educação* 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 223  
*educação física* 10, 17, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58  
*educação inclusiva* 10, 12, 16, 47, 48, 49, 50, 56, 57  
*educação patrimonial* 10, 59, 60, 61, 68, 72, 73  
*educação pública* 14, 39, 44, 75, 79, 80  
*ensino* 4, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34  
*ensino médio* 125, 133, 142, 158, 195, 200, 201, 212  
*ensino multisseriado* 36  
*escola* 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 53, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 100, 101, 103, 105, 109, 110, 111, 112, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 142, 150, 159, 163, 164, 166, 192, 194, 196, 197, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 220, 221  
*escolar* 4, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18  
*esportes* 182, 183, 184  
*estímulo* 109  
*estratégias* 21, 22, 25, 26, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 45  
*estudantil* 59, 60  
*étnico-raciais* 10, 65, 145, 146, 153  
*experiência* 10, 20, 21, 22, 28, 32  
*extensão* 10, 136, 167, 168, 169, 171, 173

## **F**

*família* 14, 40, 62, 65, 79, 105, 109, 151, 190, 197, 201, 202, 203, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 220, 221  
*formação docente* 49, 51, 58, 75, 80  
*formal* 14, 56, 81, 82, 83, 87, 88

## **G**

*gênero* 64, 145, 146, 148, 149, 150, 153

## H

*história* 10, 21, 28, 38, 40, 44, 52, 61, 62, 64, 66, 68, 71, 73, 83, 96, 97, 98, 99, 101, 107, 110, 111, 112, 113, 146, 149, 150, 165, 173, 182, 183, 184

## I

*inclusão* 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17  
*infantil* 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17  
*infantojuvenil* 10, 108

## L

*logística* 118, 130, 131, 132

## M

*matemática* 10, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33  
*metodologias ativas* 10, 32, 60, 63, 69  
*metodológicas* 12, 13, 32, 36, 43, 45  
*multicultural* 81, 82, 83, 84, 89, 91, 92, 93  
*multisseriado* 36

## P

*pedagógica* 10, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 26, 28, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57  
*pesquisa* 10, 12, 20, 21, 22, 27, 28, 37, 38, 43, 44, 46, 48, 50, 53, 54, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 71, 82, 83, 84, 85, 91, 92, 94, 97, 100, 101, 109, 111, 116, 119, 128, 131, 137, 144, 152, 158, 164, 167, 168, 169, 171  
*plano de curso* 168  
*PNAE* 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127  
*políticas públicas* 14, 36, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 63, 80, 117, 118, 126, 133, 134, 135, 142, 163, 188, 189, 190, 192, 198  
*prática pedagógica* 10, 17, 22, 23, 26, 28, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 81, 82, 83, 84, 85, 92  
*práticas* 4, 10, 12, 16, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 65, 69, 76, 84, 86, 94, 96, 97, 98, 104  
*professor* 13, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46

*professores* 10, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 27, 28, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46  
*projeto* 20, 21, 23, 26, 27, 28, 31, 32, 33  
*protagonismo* 46, 59, 60, 61, 64, 66, 69, 70, 71  
*psicologia escolar* 156, 157, 163, 165

## **Q**

*qualidade* 13, 14, 15, 33, 38, 40, 43, 45, 51, 52, 54, 56, 68, 69, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 99, 101, 106, 109

## **R**

*relato* 10, 20, 22, 26, 28, 32

## **S**

*Spinoza* 156, 157, 158, 160, 164, 166

## **T**

*turismo* 10, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173



**AYA EDITORA**  
**2022**